

A LITERATURA PARA A INFÂNCIA E A PROMOÇÃO DE VALORES DE SOCIABILIDADE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Carla de Fátima Ferreira Nunes

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar
novembro de 2016



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a qualificação para a docência
em Educação Pré-Escolar

**A literatura para a infância e a promoção de valores de
sociabilidade na educação Pré-Escolar**

Autora: **Carla de Fátima Ferreira Nunes**

Orientadora: **Professora Doutora Sara de Almeida Leite**

novembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Antes de começar este relatório tenho de contar como cheguei à ideia, e o que “eu andei para aqui chegar”! A esta altura da vida académica o esforço e o cansaço agigantam-se. Mas apesar da falta de inspiração para retirar da minha mente o texto cientificamente académico que se pretende, acredito que como sonhadora inata, que os desafios mais difíceis da nossa vida são aqueles que nos desconcertam e nos fazem sair da nossa zona de conforto, e pelos quais se tenta a superação por um bem maior o de desenvolver e melhorar continuamente a minha prática pedagógica.

E quando começo a ficar sem a inspiração, chega a audição de uma bela canção, “ A pedra filosofal “de António Gedeão, a qual há muitos anos se fez o meu lema de vida «eles não sabem nem sonham, que o sonho comanda a vida, que cada vez que o homem sonha, o mundo pula e avança como uma bola perdida nas mãos de uma criança», que tantas vezes tocava no rádio ao longo da minha infância.

Foi através das histórias para a infância e contos tradicionais, primeiro apreendidos oralmente e depois no contacto mais direto com o livro, nos meus tempos de menina e ao longo da minha infância, (principalmente a partir do momento mágico do aprender a ler) que desenvolvi a capacidade de imaginar, de sonhar, de ultrapassar alguns medos, de questionar e investigar. Através delas e com a minha família, construí igualmente a minha resiliência, os meus valores, o meu encanto pela vida, no seio da minha família, através da interacção com as pessoas.

Tem sido sobretudo em parceria com as crianças, ao longo de 26 anos de profissão em educação, que descobri gradualmente o valor didático da literatura para a infância na construção de valores, através do mundo literário que nos reporta para o imaginário, significando-o ao longo desta aventura que foi a licenciatura e o mestrado. Como diz o nosso o poeta pedagogo Sebastião da Gama” Pelo sonho é que vamos “ espero continuar a desenvolver este encanto até ao fim da minha vida!

Agradeço à minha família: companheiro da vida e filho, pais, irmã, e amigas parceiras desta aventura, pelo apoio incondicional, dados com amor, carinho, amizade, sabedoria, paciência, e por vezes, com muita resiliência!

Um grande bem-haja, igualmente a todos os professores que tive ao longo do meu percurso académico e em especial às minhas orientadoras de estágio e de tese, pela disponibilidade e dedicação, com me guiaram na última etapa desta minha aventura.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo apresentar de forma reflexiva e fundamentada, o trabalho realizado no âmbito da Pática de Ensino Supervisionada no contexto de Jardim-de-infância.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, foi detetada a problemática, considerada a mais significativa, que deu origem à escolha do tema deste estudo: a promoção de valores de sociabilidade através da literatura para a infância. A partir deste, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:”. *Poderá a literatura para a infância, (histórias e contos tradicionais), constituir-se num valioso recurso para a promoção de valores de sociabilidade, nas crianças em idade pré-escolar?”* - e ainda- “*Tendo em conta os níveis altos de implicação do grupo de crianças, no momento de exploração de histórias e contos tradicionais, serão estes um recurso válido para a abordagem e desenvolvimento destes valores?”*.

A presente investigação seguiu um roteiro ético e deontológico, de forma a realizar a prática com o máximo rigor e responsabilidade. Para desenvolver o tema, foi aplicada uma metodologia de investigação-ação, com a implementação do recurso da literatura para a infância, (histórias e contos tradicionais), através do projeto: “Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto” e consequente avaliação da sua execução.

No que diz respeito aos resultados obtidos, foi possível aferir e avaliar o impacto positivo do projeto através de um conjunto de sínteses avaliativas dos comportamentos e atitudes observados; durante três fases: diagnóstica, intercalar e final. Assim, verificou-se que as crianças que apresentavam défices de competências sociais minimizaram essas dificuldades e melhoraram as suas competências nesse campo, através da exploração reflexiva do recurso acima mencionado. Foi observado um acentuado crescimento das relações interpessoais e níveis cada vez maiores de envolvimento/implicação e bem-estar do grupo de crianças.

A investigadora (em parceria com a educadora cooperante) teve um papel determinante na prossecução dos objetivos propostos, pela promoção de experiências-chave ligadas à exploração de literatura para a infância, constituindo-se como modelo de referência destes valores. Foi implementado um ambiente educativo socio construtivista, assente numa pedagogia ativa positivista. Neste processo estiveram envolvidos todos os intervenientes, crianças, famílias e escola na promoção e significação de valores de sociabilidade.

Palavras- chave: crianças; educação pré-escolar; literatura para a infância; valores.

ABSTRACT

This report aims to present, in a reflective and reasoned manner, the work carried out under the Supervised Teaching Practice in the kindergarten context.

During the supervised teaching practice, the most significant problem detected led to the choice of the theme of this research. The following research questions were defined: *"Can a literature for childhood, (stories and traditional tales), constitute a valuable resource for the promotion of Social values, in children at Pre-school ages? "* and *"Taking into account the interest of the group of children through stories and traditional tales, these will be a valuable resource for the approach and development of these values? "*

This research followed the ethical and deontological script in order to carry out the practice with the utmost rigor and responsibility. To develop the theme a methodology of action-research was applied, with the implementation of the literature resource for children, stories and traditional tales, through the project: "Who tells a tale, releases a smile" and subsequent evaluation of this research.

Regarding the results, it was possible to assess and evaluate the impact of the project through a set of evaluative summaries of observed behaviors and attitudes; during three phases: diagnostic, intermediate and final. Thus, it was found that children who had social skills deficits, played down these difficulties and increased their skills in this field, through the reflective exploration of the aforementioned feature. A sharp growth of interpersonal relations and increasing levels of engagement / involvement and well- being of the group of children was observed.

The researcher (in partnership with the cooperating teacher) had a decisive role in the pursuit of the promotion of key-experiences and activities related to literature exploration for children, acting as a reference model. A social constructivist educational environment was implemented, so as to promote sociability values and to make them significant. Along with the researcher and teaching staff, all stakeholders, children, families and school were involved in this process.

Key words: children; children's literature; Preschool education, values.

INDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo I - Quadro de referência teórico	5
1. A Área de Formação Pessoal e Social, na promoção de valores de sociabilidade	5
1.1. O desenvolvimento sociomoral da criança	5
1.1.1. A família e o desenvolvimento psicoafectivo e social da criança	7
1.1.2. A educação pré-escolar e a família	7
1.2. A Área da Formação Pessoal e Social e a promoção de valores de sociabilidade	8
1.2.1 O papel do educador na promoção de valores de sociabilidade	9
1.2.2. O educador, e o desenvolvimento sociomoral através do currículo <i>HighScope</i>	9
2. A literatura para a infância, o imaginário, promotores de inteligência afetiva	10
2.1. A mente literária	10
2.2. A função humanizante da literatura	11
2.3. A literatura para a infância como fonte do imaginário, razão e noção de realidade	12
2.4. Imaginação e razão	13
2.5. A imaginação, a fantasia e a realidade	15
2.6. O mundo mágico que envolve a criança através do adulto	16
2.7. O afeto na literatura para a infância	17
3. O educador, mediador/ transmissor da literatura para a infância no pré-escolar	18
3.1. A palavra do contador de histórias	18
3.2. O que a criança aprende com as histórias e contos tradicionais	19
Capítulo II - Problematização e Metodologia	21
1. Problemática	21
2. Paradigma	21
2.1. Objetivos e questões de investigação	22
3. Design de estudo	23
4. Participantes	24
4.1. Indicadores demográficos, económicos e sociais do projeto e do estudo	25
4.2. Caracterização dos participantes do estudo	26

5. Instrumentos de recolha	27
5.1. Observação	27
5.1.1. Registos de observação	28
6. Proposta de intervenção e metodologia utilizada	30
6.1. Potencialidades, constrangimentos e prioridades educativas	30
6.2. Objetivos da proposta de intervenção	31
6.2.1. Objetivos gerais	31
6.2.2. Objetivos e estratégias específicos	32
6.3. Atividades propostas no âmbito do projeto e metodologia utilizada	33
6.3.1. Histórias, contos e atividades realizadas	33
6.3.2. Metodologia utilizada	37
7. Tratamento e análise de dados	43
Capítulo III- Resultados	45
Considerações finais	53
Referências bibliográficas	57
Legislação	60
Referências bibliográficas das obras literárias para a infância	61
Anexos	95
Anexo 1- Tabelas dos objetivos específicos e estratégias da Área da Formação Pessoal e Social	97
Anexo 2- Quadro 3 -síntese dos indicadores de qualidade (bem-estar e implicação)	99
Anexo 3- Instruções para a avaliação do programa Sistema de Acompanhamento de Crianças	101
Anexo 4- Conjunto de fichas avaliativas de grupo adaptadas do programa SAC	102
Anexo 5- Avaliação diagnóstica- 1º ciclo de fichas	108
Anexo 6- Avaliação intercalar- 2º ciclo de fichas	114
Anexo 7- Avaliação final- 3º ciclo de fichas	120
Anexo 8- Gráficos das áreas de conhecimento abordadas	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig.1- imagens do livro <i>Cuquedo</i> e atividade	38
Fig.2- imagens do livro <i>O urso resmungão</i> e atividade	39
Fig.3- imagens do livro <i>Desculpa</i> e atividade	40
Fig.4- imagens do reconto do conto tradicional “S. Martinho” e atividades	41
Fig.5- imagens do livro <i>A rainha das cores</i> e atividades	42
Fig.6- imagens do livro <i>Quando estamos juntos</i> e atividades	43

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1- Potencialidades, constrangimentos e prioridades educativas	31
Quadro 2- Histórias, contos e atividades realizadas	33
Quadro 3- Síntese dos indicadores de qualidade	99
Tabela A- Objetivos e estratégias específicos dos domínios: independência, autonomia e cooperação	97
Tabela B- Objetivos e estratégias específicos dos domínios: Convivência democrática e cidadania/ Solidariedade/ respeito pela diferença/partilha	98

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AFPS- Área da Formação Pessoal e Social

AD- Avaliação diagnóstica

AI- Avaliação intercalar

AF- Avaliação final

CHS- Currículo *High Scope*

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE- Educação Pré-Escolar

ESE de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa

ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências

JI- Jardim de Infância

ME- Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PE- Pré-escolar

P. Ed.- Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

SCML- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade Portuguesa tem vindo a enfrentar com dificuldade a emergência de novos paradigmas sociais, culturais e principalmente económicos, que implicam uma mutação nos conceitos de sujeito e família. No desenvolvimento deste processo tão complexo, os valores que outrora guiavam a sua forma de ser, de viver, sofreram alterações. Nota-se uma perda de consciencialização na prática destes valores e a consequente e crescente dificuldade dos sujeitos, na relação com o outro, com a família, com a sociedade, afetando a capacidade de orientação das condutas e de resiliência.

Mediante este panorama, urge a necessidade de intervir logo que a criança entre nas instituições de ensino (creche e jardim-de-infância), a partir do nível pré-escolar. Uma vez que permanecem longe das famílias, durante um número de horas cada vez mais prolongado, emerge a necessidade de a escola assumir a responsabilidade fundamental de, em parceria com as famílias, ajudar as crianças a crescer, para que no futuro se tornem cidadãos esclarecidos, ativos, responsáveis, resilientes, e também eles futuros promotores de valores de sociabilidade, com capacidade de afetos para continuar a sonhar e criar.

Para que tal aconteça é essencial que, desde cedo, a criança seja incentivada a refletir sobre o seu modo de agir, sobre si própria, sobre o outro, sobre as relações que se estabelecem. No sentido de promover esta reflexão contínua de atitudes para com o outro, é necessária a criação de um ambiente “socio construtivista”, isto é, um ambiente que seja rico em experiências-chave, que coloquem a criança perante a dúvida e a necessidade de refletir, de encontrar uma resposta (em que a liberdade necessária para sonhar seja, no entanto, sempre assegurada), desenvolvendo assim a sua capacidade de resolução de problemas, de forma a permitir que ultrapasse com maior autonomia, respeito e confiança as suas dificuldades. Este exercício de raciocínio pode conduzir a criança a um desenvolvimento psicoafetivo e social pleno, promovendo a formação da sua identidade, da sociabilidade, da resiliência e assegurando a construção da sua integridade. Permite-lhe igualmente viver numa sociedade que a coloca permanentemente perante a mudança, a novidade, e tantas vezes, e cada vez mais, perante a dificuldade.

É também na Educação Pré-escolar que a Literatura para a infância se assume como um recurso de excelência, pela sua riqueza estética e literária, e pela relação singular e tão estreita que se forma entre a criança e o livro. Através da sua exploração reflexiva sobre os valores de sociabilidade, implícitos nos livros de histórias e contos tradicionais, a criança constrói o seu imaginário e desenvolve a sua compreensão do mundo de relações que a rodeia. O educador deve ser, sem dúvida, o modelo, o mediador e impulsionador, constituindo-se como ponte de comunicação ativa deste processo.

A escolha do tema para o presente relatório de estágio, surgiu de uma perceção pessoal tida aquando da realização da prática de ensino supervisionada na Educação Pré-Escolar, relacionada com a realização de observações das interações do grupo de crianças em ambiente educativo. A partir desta perceção foi concebida uma proposta de estudo, que se caracteriza como investigação-ação. Residiu na implementação de um projeto, desenvolvido a partir de outubro de 2014 a julho de 2015, na valência de JI, com um grupo de crianças de 3, 4 e 5 anos, numa instituição de educação da SCML, na zona oriental de Lisboa. O projeto intitulava-se: “Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto”, perspetivando desenvolver competências de intervenção social da área da formação pessoal e social, nomeadamente valores de sociabilidade, através de histórias para a infância e contos tradicionais. Antes e no início da sua implementação, constatou-se que a maioria das crianças do grupo apresentava dificuldades significativas a nível das competências sociais e/ou comunicacionais. Assim, delineou-se a questão de partida implícita no estudo: “*Poderá a literatura para a infância, (histórias e contos tradicionais), constituir-se num valioso recurso para a promoção de valores de sociabilidade nas crianças, em idade pré-escolar?*”. A partir desta, impuseram-se as questões de pesquisa, que orientaram a prossecução deste relatório nomeadas no capítulo I.

O objetivo deste trabalho, foi desenvolver competências de sociabilidade através do recurso da literatura para a infância, com a finalidade última de inferir e avaliar, se as estratégias desenvolvidas a partir deste recurso, bem como os métodos utilizados pelo investigador em parceria com os agentes educativos na exploração dos seus aspetos pedagógicos, junto do grupo de crianças, permitiram o enriquecimento e aquisição de saberes ao nível da socialização na relação entre pares, de forma continuada, ao longo do ano letivo.

No que diz respeito aos resultados obtidos, ao longo destes meses de estágio, foi observado que o recurso à literatura para a infância, nomeadamente através da exploração de histórias e contos tradicionais e das atividades associadas, permitiu a emergência de comportamentos mais ajustados, tanto em termos de expressão-comunicação, como de socialização. Assim este recurso constituiu-se como ponto de partida na promoção de valores, no desenvolvimento da capacidade de reflexão, na capacidade de resolução de problemas, construção de saberes, e de vivências. Possibilitou paralelamente, uma continuidade na abordagem das restantes áreas de conhecimento e consequente apropriação de competências.

Este relatório encontra-se estruturado em sete partes, distintas, mas complementares. Nesta introdução, procura-se salientar a relevância do estudo/intervenção, a contextualização em que surgiu e justificar o tema escolhido. Na segunda parte, o capítulo I, apresenta-se o quadro de referência teórico que alicerça este estudo, fundamental para a análise dos dados recolhidos. A terceira parte é composta pelo capítulo II, no qual se apresenta a problematização e a metodologia seguida nesta investigação. Na quarta parte, o capítulo III, apresentam-se os resultados e procede-se à sua discussão, tendo em conta o quadro de referência teórico. Em quinto, expõem-se as considerações finais sobre o estudo, onde se procura responder às questões de investigação e sobretudo explicitar o contributo deste estudo para a prossecução da investigação e a construção contínua de valores pedagógicos inerentes à prática deontológica da docência e formação pessoal sempre inacabadas. Em sexto, apresentam-se as referências bibliográficas principais, a legislação e as referências bibliográficas da literatura para a infância das obras utilizadas no projeto, e por último, apresentam-se os anexos, que incluem os documentos que foram relevantes para a prossecução deste estudo.

CAPÍTULO I- QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

Com vista a fundamentar a problemática identificada, assim como os aspetos que influenciam a sua compreensão e estratégias de resolução, propõem-se um conjunto de conceitos relativos à temática fundamental, que diz respeito à importância da área da formação pessoal e social nomeadamente na aquisição de valores de sociabilidade, no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e ainda compreender a relevância da literatura para a infância, histórias e contos tradicionais, como recurso na promoção destes valores. Assim pretende-se dar resposta às seguintes questões de pesquisa desta investigação:

- Como promover valores de sociabilidade em crianças em idade pré-escolar?
- Qual a importância da área da formação pessoal e social na promoção de valores de sociabilidade?
- Qual a importância e o papel da família no desenvolvimento psicoafetivo e social da criança?
- Tendo em conta o interesse do grupo de crianças pelas histórias e contos infantis, serão estas um valioso recurso na apropriação de valores de sociabilidade?
- Qual o papel do adulto/educador enquanto modelo de conduta das relações interpessoais, mediador e promotor de literatura para a infância e, nas crianças em idade pré-escolar?

1- A Área da formação pessoal e social, na promoção de valores de sociabilidade

Neste capítulo pretende-se compreender as fases de desenvolvimento sociomoral e psicoafetivo da criança bem como a influência do ambiente educativo familiar e escolar na prossecução deste desenvolvimento através da promoção de competências de sociabilidade da Área da Formação Pessoal e Social.

1.1- O desenvolvimento sociomoral da criança

O desenvolvimento sociomoral da criança tem uma acentuada evolução idade pré-escolar tendo grande implicação o ambiente familiar e escolar que a rodeia. Assim tornan-se necessário compreender as evoluções demonstradas nesta fase de crescimento dos 3 aos 6 anos, em cada idade. Para Delmine & Vermeulen (2001), a afetividade

impregna toda a personalidade da criança dos 3 aos 6 anos. referem que, a sociabilidade impele o ser humano para os outros, desenvolve-se dos 3 anos aos 7-8 anos: a criança deseja estar com outros, interessa-se pelo que fazem, mas o seu comportamento é ainda pré-social. Nesta idade evidencia-se a necessidade de companhia, mas o egocentrismo e a instabilidade de carácter constituem ainda entraves ao desenvolvimento da cooperação.

De acordo com Brazelton & Sparrow (2003) a criança de três anos, começa a estar consciente das várias formas que lhe permitem aprender sobre o seu mundo e si própria. Consegue exercer um maior controlo sobre si mesma e inicia a perceção de como o seu comportamento pode ser poderoso. Com este sentimento de poder pela crescente capacidade de verbalizar o que pensa e sente, apercebe-se de que pode moldar o mundo com a sua linguagem, moldando-se igualmente a si própria. Enceta a sua aprendizagem acerca do tempo, do espaço e acerca da responsabilidade para com os outros.

A partir dos quatro anos com o gradual desenvolvimento da linguagem, segundo com Brazelton & Sparrow (2003), surge um maior controlo emocional, bem como a crescente capacidade de se identificar com os pais e com aqueles que a rodeiam. Nesta fase, com a sua crescente autonomia a criança, imita formas de lidar com tensões e pode assumir novos valores ou negá-los violentamente espelhando a sua concepção destes, nos momentos de brincadeira. Emerge a capacidade de cumprir regras dando início à sua consciência social, procurando assim soluções para os sentimentos de frustração, de amor, de fúria. Com este novo poder surgem igualmente novos medos. Segundo os autores a « (...) brincadeira e fantasia são formas poderosas para resolver este assunto e construir um mundo que irá funcionar para ela.»(Brazelton & Sparrow, 2003, p.127).

Ainda para Brazelton & Sparrow (2003), a partir dos cinco anos a criança começa a aperceber-se que os acontecimentos do mundo que a rodeia, ocorrem independentemente dos seus desejos e sentimentos. É curiosa e sente necessidade de saber o porquê das coisas. Possui igualmente um ímpeto natural, para retirar um sentido de complexidade de experiências, que o pensamento mágico já não consegue explicar. Procura perceber o que o outro sente, e dá gradual importância ao que faz os outros sentirem, e, ao que eles sentem em relação a si. Surgem a capacidade de empatia, maior auto estima e consciência moral, bem como a capacidade de refletir sobre ações passadas, de ser auto consciente, de criar e cumprir regras.

1.1.1- A família e o desenvolvimento psicoafetivo e social da criança

Para compreender o desenvolvimento sociomoral e psicoafetivo da criança, é necessário compreender o papel da família na prossecução deste desenvolvimento..

De acordo com Delmine e Vermeulen (2001), tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento afetivo constituem-se entre os 0-3 anos a partir da relação com os pais. Ambos influenciam o perfil do comportamento da criança, e os primeiros anos de vida revelam-se cruciais para essa elaboração.

Para Benedict (2000), a cultura familiar caracteriza-se como um conjunto de costumes, e modos de pensar que se desenvolvem a partir da sociedade em que a família está inserida. A autora cita John Dewey, afirmando este último que: «o papel desempenhado pelo costume no moldar do comportamento do indivíduo (...), está na mesma proporção que a totalidade do vocabulário da sua língua materna comparada com os termos da sua linguagem infantil adotados no vernáculo da família» (Dewey cit. por Benedict, 2000, p.14).

Ainda segundo Benedict (2000), no que respeita à herança social familiar que cada criança carrega, esta traduz-se a partir da sua história de vida, da acomodação de costumes de forma e de medida, tradicionalmente transmitidos na comunidade em que está inserida, passando de geração em geração. Desde que a criança/indivíduo vem ao mundo, os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos fatos e a sua conduta.

De acordo com Pina Cabral (2003), o processo de “crescer juntos” como membros que partilham uma casa ou que residem perto uns dos outros, caracteriza-se como uma das principais fontes de identificações. O *self* é socialmente construído. O autor defende que:

“Cada individuo constrói uma imagem de si próprio que é baseada no tecer de referências a estas pessoas e a estas narrativas que constituem a vida familiar: eu “saio aos” meus parentes — “quem sai aos seus não degenera”, “a voz do sangue não se apaga”. Em suma, cada pessoa individual é formada em consubstancialidade com a sua família.” (Pina Cabral, 2003, p. 213).

1.1.2- A educação pré-escolar e a família

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”. (OCEPE, 1997, p: 43).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), o educador bem como a instituição onde está inserido, deverão ter um papel integrador incluindo a participação das famílias no Projeto Educativo do estabelecimento, dando-lhes o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.

Para concluir, e como foi referido pelos autores acima citados, o desenvolvimento sociomoral e psicoafetivo da criança, ocorre desde que nasce numa primeira fase no seio da sua família, e continua em desenvolvimento pela vida fora. Começa por ser neste meio que se dá a psicogénese da sua personalidade ou carácter e se desenvolve a sua noção de moralidade. Mais tarde com o crescimento, o indivíduo enriquece a sua capacidade psicoafetiva e social, também com o ambiente que o rodeia e com as relações e experiências que estabelece em sociedade.

1.2. A Área da Formação Pessoal e Social e a promoção de valores de sociabilidade

Segundo as OCEPE (2016), a Área de Formação Pessoal e Social corresponde a um processo que favorece, de acordo com as fases do desenvolvimento da criança, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores num processo de desenvolvimento de atitudes, constituindo-se como base para uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida, conducente a uma cidadania autónoma, consciente e solidária.

. “(...) A área de Formação Pessoal e Social assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que o rodeia.” (OCEPE, 2016, p.37).

Esta área é considerada uma área transversal e integradora, uma vez que, «(...) as diversas aprendizagens enunciadas nesta área são retomadas noutras áreas, entendendo-se essas aprendizagens como correspondendo a um processo progressivo que, realizado ao longo da educação pré-escolar, terá continuidade ao longo da vida(...)». Consideram-se quatro componentes nas aprendizagens interligadas, são elas: a construção da identidade e do auto estima; a independência e autonomia; a consciência de si como aprendiz e a convivência democrática e cidadania. (p.38).

1.2.1. O papel do educador na promoção de valores de sociabilidade

Citando vários autores e reafirmando textos anteriores, Portugal & Laevers (2010) referem que, logo no início e no decorrer das etapas do processo educativo, importa promover na criança, o desenvolvimento de uma auto estima positiva/ saúde emocional, o desenvolvimento físico e motor, estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social, valorizar-se a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade, e sobretudo, construir-se a atitude básica de ligação ao mundo, crucial ao desenvolvimento de um cidadão emancipado.

Como referem com Portugal & Laevers (2010), a educação pré-escolar, tem como finalidade, organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais. Este conjunto de experiências constitui o currículo, englobando princípios essenciais, valores, processos e práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo.

“Os valores subjacentes à prática do educador, e o modo como este os concretiza no quotidiano do jardim de infância, permitem que «o desenvolvimento pessoal e social assente na constituição de um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto estima” (Portugal & Laevers, 2010, p.52).

Portugal & Laevers (2010), propõem uma articulação a partir desta perspetiva das condições favoráveis relativamente às atitudes (competências), que se sintetiza:

“A educação deve favorecer atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente, auto estima positiva, curiosidade e desejo de aprender, auto-organização/iniciativa, criatividade e sentimento de ligação ao mundo.” (Portugal & Laevers, 2010, p.38).

1.2.2. O educador e o desenvolvimento sociomoral no currículo *HighScope*

Como refere Formosinho (1996), em relação ao papel do educador na promoção do desenvolvimento sociomoral através do Currículo *HighScope*, este passa pela implementação de um sistema de partilha alicerçado numa pedagogia socio construtivista a partir de relações interpessoais positivas: «a partilha de poder situa-se em muitas e diversificadas partilhas: a partilha do espaço e dos objetos, de situações e decisões; de ideias e de afetos, de problemas e de soluções; de conflitos e de resoluções, de bens e de restrições» (p.63).

De acordo com Formosinho (1996), estas experiências de partilha de poder, são geradoras de envolvimento social na ação, no pensamento e no sentimento. Assim estabelece-se o direito de participação que dá acesso a muitos outros direitos construindo-se uma textura social básica, propiciadora de uma progressiva construção de equilíbrios entre direitos e deveres. É na prossecução deste processo de envolvimento que o educador atua em dois domínios. No primeiro, através da organização do espaço anteriormente abordado, e no segundo, através da criação de situações de aprendizagem ativa ao nível da partilha de poder, criando condições base para uma atmosfera social na qual as relações interpessoais se baseiem no respeito, na escuta, no diálogo, e na cooperação entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e por último entre adulto e adulto.

2- A literatura para a infância e o imaginário, promotores de inteligência afetiva

Na educação Pré-escolar, a Literatura para a infância assume-se como um recurso de excelência, pela sua riqueza estética e literária, e pela relação singular e tão estreita que se forma entre a criança e o livro. É através da exploração reflexiva sobre os valores de sociabilidade, implícitos nos livros de histórias e contos tradicionais, que a criança constrói o seu imaginário e desenvolve a sua compreensão do mundo de relações que a rodeia. Com intuito de fundamentar esta temática propõem-se os seguintes pontos, distintos mas complementares.

2.1- A mente literária

Segundo Mark Turner, o ser humano possui uma “mente literária”, que no entanto não é um tipo específico de mente. É a nossa mente, que se constrói a partir das histórias e parábolas, sendo essa a base do pensamento. As histórias são o princípio básico da experiência e do conhecimento. A parábola caracteriza-se como a projeção de uma história para dar significado a novos encontros, é o instrumento indispensável da razão diária e promove, através da reflexão, o pensamento literário. O autor afirma ainda que, a questão básica da ciência cognitiva é a natureza do pensamento literário, essencial para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio.

“Story is a basic principle of mind. Most of our experience, our knowledge, and our thinking is organized as stories. (...) Although cognitive science is associated with mechanical technologies like robots and a computer instruments that seem unliterary, the central issues for cognitive science are in fact the issues of the literary mind”. (Turner, 1996, V).

Assim, de acordo com Turner (1996), imaginar histórias através da narrativa torna-se um instrumento fundamental para a capacidade de raciocínio, de pensamento, de planeamento para o reconto e consequentemente de aprendizagem. Esta capacidade literária é indispensável para o desenvolvimento da cognição humana.

“Narrative imagining-story- is the fundamental instrument of thought. Rational capacities depend upon it. It is our chief means of looking into future, of predicting, of planning, and of explaining. It is a literary capacity indispensable to human cognition generally.” (Turner, 1996, p.4).

2.2- A função humanizante da literatura

Como referem Cavalcanti & Pereira (1982), num estudo feito sobre o ensaio do autor António Cândido, “*A literatura e a formação do homem*”, a principal função da literatura diz respeito ao seu carácter humanizador: exprime o homem e depois atua na sua própria formação. Candido citado por Cavalcanti & Pereira, apresenta três perspetivas básicas, da sua conceção sobre o valor e a função da literatura: a capacidade que a literatura tem de atender à imensa necessidade do indivíduo de ficção e fantasia; a sua natureza formativa; o seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo.

Segundo Cavalcanti & Pereira (1982), a literatura não dá somente informação ao seu leitor, promove principalmente a formação de seu “espírito”, de tal modo que a sua ação sobre o mundo se faça impregnada dessa riqueza. A literatura abre inúmeras possibilidades cognitivas através da interpretação de um texto. O exercício interpretativo é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, para que no futuro possam constituir-se cada vez mais como seres humanos reflexivos e críticos. Uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo, e a literatura permanece como veículo primordial para esse diálogo.

Para os autores, a literatura possibilita a construção de uma visão de como se vive, pensa e sente, o que por sua vez pode provocar desestabilização: «A literatura tem uma natureza perturbativa e geradora de inquietações» (Cavalcanti & Pereira, 1982, p:245). No entanto, permite desenvolver a capacidade de analisar e de ultrapassar/filtrar medos e preocupações, ao levar o leitor a transpor situações vividas pelas personagens das histórias e contos para a sua realidade. De acordo com Cândido (1995), a literatura tem como principal função a *humanização* do ser humano:

“Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do

saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (Cândido, 1995, p.249).

São vários os autores que concordam com esta perspetiva, defendendo que a literatura contribui fortemente para a formação integral da pessoa.

Desde a sua génese, a literatura está vinculada ideologicamente a princípios e valores tidos como relevantes e determinantes para a formação do indivíduo e para a sua relação com os outros e com o meio onde se insere, associados a uma dimensão pedagógica alvo de um tratamento privilegiado por parte de muitos autores. Esta dimensão, sem se reduzir à promoção de princípios morais, ou códigos de conduta específicos, concretiza-se em objetivos pragmáticos de informação, formação e educação para um conjunto diversificado de valores. A experiência vivenciada pelo leitor está diretamente relacionada com o horizonte de sua expectativa, com a sua capacidade de compreensão do mundo e com o seu comportamento social.

Considerando a sua relevância, seria de esperar que a literatura fosse amplamente utilizada no ensino. No entanto, relativamente ao papel da escola quanto à literatura Cavalcanti & Pereira (1982) afirmam o seguinte:

“A escola, muitas vezes, reserva à literatura um papel equivocado, o de ser, acima de tudo, um instrumento de aperfeiçoamento linguístico. Ao contrário dessa perspectiva, o texto literário oferece inúmeras funções mais importantes. Com ele aprende-se, compara-se, questiona-se, diverte-se, amadurece-se, transforma-se, vive-se, desenvolve-se a sensibilidade estética, contata-se com as mais diferentes visões de mundo, etc.” (p. 427).

Ainda de acordo com Cândido (1995), a influência que a literatura exerce sobre os leitores não pode ser totalmente prevista nem controlada, pois ela age *indiferenciadamente*, como a própria vida. Assim, mesmo que os educadores e professores a utilizem como mero veículo para o aperfeiçoamento de competências linguísticas, a literatura tem inevitavelmente a capacidade para alargar horizontes, desenvolver o espírito crítico, estimular a imaginação e a criatividade, e a capacidade de socializar.

2.3- A literatura para a infância como fonte do imaginário, razão e noção de realidade

Segundo Veloso (1994), a imaginação da criança constitui um importante fator de análise da realidade pelas possibilidades oferecidas de resolver as dificuldades de acordo com as suas capacidades e de construir a sua personalidade. Segundo o autor, a

“*pedagogia do imaginário*” está destinada a desenvolver, uma consciência imaginante para que a criança viva o real com uma atitude criativa.

A literatura para a infância poderá criar condições para que a criança aprenda a conquistar o poder da imaginação, a fim de compreender o real imediato e preparar-se para os choques futuros com o mundo envolvente. Leva ainda a criança à descoberta do mundo, onde a fantasia e a realidade se interligam, através da imaginação. Veloso (1994) propõe a definição de George Jean acerca da imaginação, dizendo que esta é:

“ (...) A faculdade pela qual o homem é capaz, de reproduzir- em si ou projectando-se para fora de si- as imagens armazenadas na sua memória (imaginação dita reprodutora) (...) de criar imagens novas que se materializam (ou não) em palavras, textos, gestos, objectos, obras, etc.” (Jean, 1991, cit. por Veloso 1994, p.11).

De acordo com Veloso (1994), na descoberta do escritor português Aquilino Ribeiro, o indivíduo só pode apreender plenamente o mundo através da sua função imaginante, que lhe integrará as imagens do quotidiano num saber. Conhecer passa pela imaginação. É de destacar neste ponto a capacidade da criança em utilizar a sua imaginação para dar vida às coisas, isto é, ela verifica que as imagens que conserva na sua memória lhe permitem atingir outros horizontes, porventura irreais, mas passíveis de levar à compreensão do real para refletir, recordar ou recriar vivências passadas. Nesta interação, passado/presente proporcionada pela imaginação, está o ponto indutor do trabalho desenvolvido pela consciência do indivíduo. Como refere Veloso (1994), «O mundo objectivo da criança é ainda embrionário e só a progressiva maturação psicológica e intelectual desta permitirá a aquisição das estruturas cognitivas indispensáveis à sua apreensão» (p. 35).

Assim propõem-se três pontos de reflexão sobre esta temática a partir da análise da obra literária acima mencionada, desenvolvidos pelo autor: a imaginação e a razão; a imaginação o fantástico e a realidade; e por último, o mundo mágico que envolve a criança.

2.4-A imaginação e a razão

Segundo Veloso (1994), sobressaíram-se ao longo do século XX, dois nomes, de entre os muitos que se interessaram por esta temática: Sartre e Bachelard. O primeiro, filósofo existencialista, defendia que o imaginário existe enquanto consciência do irreal, pressupondo naturalmente, uma consciência correlativa do real com o intuito de distinguir a consciência percecionante da consciência imaginante, sendo esta «a

condição necessária da liberdade do homem empírico no mundo» (Sartre, 1940, p.237). O segundo, assumia-se como “um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas”, e perspectivava a imaginação em termos de renovação da personalidade, plena de possibilidades.

Para Aquilino Ribeiro, a criança tem necessidade de acreditar, ao longo do seu crescimento, num futuro seguro, suficientemente significativo e pacífico. Torna-se por isso essencial e marcante na sua visão, para a prossecução do seu desenvolvimento, o confronto com obstáculos de natureza diversa, que se constituem no fundo como um estímulo para a emergência da autoestima, da resiliência e da autonomia. Freud outrora demonstrara que o pensamento é uma exploração das possibilidades que evita todos os perigos inerentes a uma experimentação de facto. Assim, pode-se afirmar que a linguagem simbólica e a imaginação são fulcrais para a integração da criança no mundo dos adultos. O ato de imaginar aparece claramente explicado como essência humana e consequentemente a imaginação projeta-se no conhecimento e permite a ação.

De acordo com Veloso (1994), citando Ribeiro, imaginar não é uma evasão que anule a consciência do mundo envolvente, mas antes uma via, marcadamente afetiva, que permite ultrapassar os limites estreitos da realidade pela reflexão e memórias. Uma criança cuja imaginação não foi estimulada, apresenta um desenvolvimento intelectual abaixo do desejável. Imaginar é tão vital como respirar. As realizações do quotidiano resultam em grande parte do trabalho da imaginação, surgindo, por vezes quando estamos em repouso e envolvidos pelo silêncio. Há inúmeras situações em que a criança se confronta com medos profundos perante tudo aquilo que possa comprometer a sua segurança. E pode ser verdadeiramente perturbadora a sua incapacidade de nomear, as causas desses medos. Ao ouvir uma história com personagens potencialmente agressoras, (bruxas, ogres, fadas más, lobos, etc.), pode refugiar-se junto do adulto, fonte de segurança e de pacificação. A imaginação constitui-se assim, um importante fator de análise da realidade pelas possibilidades oferecidas de resolver as dificuldades de acordo com as suas capacidades e de construir a sua personalidade.

Como refere Veloso (1994), é impossível conceber a criatividade sem uma forte capacidade de imaginar. É da sua opinião, a qual se subescreve, um ato de coragem a recusa do comodismo da rotina para avançar em projetos que vão ao encontro do interesse das crianças criativas, pois estas são sempre insatisfeitas e enriquecedoramente instáveis. Compreende-se assim a urgência de implementar uma pedagogia do imaginário, destinada a desenvolver a consciência imaginante da criança, bem como a

sua atitude criativa. A literatura para a infância, poderá criar condições para que a criança aprenda a conquistar o poder da imaginação a fim de compreender o real imediato, preparando-se para os possíveis choques do contacto com o mundo envolvente. Para além disso, é uma fonte inesgotável do gozo estético, graças à linguagem e ao universo de ficcionalidade proporcionado.

Em suma, a literatura parte da imaginação criadora do emissor, que consciente ou inconscientemente contribui para a consciência imaginante do leitor/ recetor, que vive a aventura da fantasia, lida ou auditada pelo texto/ imagem do livro ou conto, pois segundo Sartre:

” (...) Ao ouvir os contos, a criança aprende (sem custo) a imaginar o que evoca a palavra presente e mesmo presentificada, e pouco a pouco aprende a conservar o passado do conto. Será tanto mais capaz de ler quanto terá o hábito de imaginar o que lê (...); os contos têm uma função pedagógica primordial, porque eles ensinam a construir o ser imaginário que todos nós somos- no tempo.” (Sartre, cit. por Ribeiro (s.d.), p.49).

2.5 - A imaginação, a fantasia e a realidade

Para Veloso (1994), durante muito tempo o conto tradicional explicitava uma moral, constituindo-se a história como um meio de transmissão de valores considerados válidos e adequados aos destinatários, que eram apresentados de forma destacada na narrativa. O autor dá como exemplo entre outros, as narrativas dos irmãos Grimm. Os séculos XIX e XX, assistiram progressivamente a uma evolução na construção dos contos, «dando à imaginação o primado da sua estruturação». Hoje aquelas componentes são os elementos constituintes do conto; o humor a criação de mundos fantásticos completamente diferentes do nosso, o sonho e o absurdo são ingredientes de peso nas narrativas para crianças. É através do exercício de raciocínio na busca de equilíbrio do entre o real e o abstrato que a criança organiza a sua mente. A interação perfeita da realidade com a fantasia permite à criança realizar uma experiência decisiva para a sua vida, na compreensão do seu estar no mundo.

De acordo com Aquilino Ribeiro referido por Veloso (1994), a atividade lúdica tem características funcionais que alimentam o imaginário; quando a criança brinca, fá-lo com uma seriedade extrema, pois o faz de conta representa a dinamização de tudo o que contribui, para as suas aprendizagens. O jogo simbólico vai facilitar a posse da realidade pelo seu ego ainda em construção.

Contudo, o fantástico e o maravilhoso têm de ser equilibrados para que a criança mantenha uma ancoragem ao real. O fantástico dos contos atuais apresenta laços muito

fortes com a vida familiar e coletiva. Por norma, apresentam-se cenários que as crianças conhecem bem e que lhe permitem viver dinamicamente esse mesmo fantástico.

2.6 - O mundo mágico que envolve a criança através do adulto

Veloso (1994) propõe que, a partir do momento em que a criança começa a dar os primeiros passos, desenvolve a sua mente curiosa na descoberta do mundo que a rodeia, sentindo absoluta necessidade de fortificar a sua autoconfiança no pouco que conhece. Por isso, a criança passa a poder clarificar gradualmente o que antes era confuso para si através da verbalização, nos momentos em que está junto do adulto de referência que lhe conta ou lê uma história. As palavras são fundamentais para a criança, dado que elas suportam o universo da fantasia que lhe dá bem-estar (Veloso, 1994). Através do ato de imaginar, a criança consegue fazer aparecer o objeto imaginário numa dimensão próxima da realidade. Esta atitude imaginante é resultado da sua vida psíquica.

A imagem que as crianças fazem dos pais, bem como os poderes ilimitados que lhes atribuem, adequa-se perfeitamente ao pensamento mágico da criança. Assim o autor afirma que a linguagem infantil é potencialmente uma linguagem mágica, ou seja, um instrumento para a fantasia operar. Assim os contos, graças à sua componente mágica contida na sua linguagem, vão ao encontro da apetência que a criança sente em saltar do real para o fantástico, pelas respostas pacificadoras que este lhes proporciona, compensando-a, das dificuldades e incompreensões que o real lhe levanta.

A imaginação vai resgatar frequentemente elementos retidos na memória para os trabalhar e recuperara em situações diversas. Aquilino Ribeiro, citado por Veloso (1994), propõe também uma reflexão sobre a magia do conto, no qual a fórmula “Era uma vez...”, tem uma conotação mágica flagrante.

Brazeltone & Sparrow (2003) referem que, os contos de fadas foram sempre uma forma de pais e filhos partilharem o mundo literário cheio de magia. Neles estão representados os temas de vida de uma criança: sentimentos de raiva, diferenças entre rapazes e raparigas, o desejo de ser um bebé ou esposa ou pai, todos retratados nos contos de fadas. « (...) Sob a proteção do faz de conta a criança pode sonhar. Polícias, ladrões, bruxas e rainhas. A criança boa e má. Na fantasia e na brincadeira, estas podem estar em harmonia.» (pp.132-133).

De acordo com Bruno Bettelheim, a força catártica dos contos e a necessidade da magia manifestada pela criança. Os contos maravilhosos que preenchem a infância dizem essencialmente à criança que, se for necessário, forças «mágicas» estarão prontas para a ajudar a triunfar sobre a adversidade. Todos nós recordamos ainda fórmulas supostamente mágicas, isto é, palavras e expressões que funcionavam, em momentos difíceis, como uma resposta dissolvente dos nossos medos. Como refere Veloso (1994),

“O ato de contar uma história é um ato mágico. (...) Trata-se de um saber de experiência feito, apoiado na memória da infância ou na situação de sermos capazes ou incapazes de contar uma história. O ritual que se exige, os silêncios que se ovem, o cenário que nos envolve, a forma do olhar, a expressividade das mãos, são elementos indispensáveis a essa vivência profundamente solitária que é contar/ ouvir um conto. A voz que veicula a história tem uma importância fundamental, não só ela, mas também a postura física do contador, constitui uma peça a ter em conta nesse acto único (porque nada se repete de igual forma) que é a cerimónia do conto.” (Veloso, 1994, p.46).

Em suma, a universalidade da linguagem dos contos e a função “imaginante” que a caracteriza, confirmam e evidenciam a necessidade manifestada por todas as crianças de ouvir histórias que lhes proporcionem as múltiplas respostas de que carecem para a clarificação de um quotidiano que reduz o espaço da fantasia.

2.7- O afeto na literatura para a infância

Neste ponto apresenta-se o papel da literatura para a infância como fonte do imaginário e do consequente desenvolvimento da inteligência afetiva da criança em fase de crescimento, através da visão de Resende V. (2001). A par do desenvolvimento desta inteligência afetiva, referem-se autores como Vygotsky, Gardner e Golem que focam a importância das condições externas a que a criança está exposta, neste caso ao ambiente educativo, o qual poderá potenciar, possibilidades múltiplas para o desenvolvimento da inteligência, inclusive a inteligência emocional.

Segundo Resende (2001), a literatura infantil e juvenil promove o desenvolvimento de uma inteligência afetiva através da criação e renovação de memórias afetivas. Ao longo do seu crescimento, a criança debate-se com o controlo da intensidade das emoções. É colocada à prova enquanto lida com conflitos, descobertas, medos, encantamentos. Com a literatura, sente-se confrontada pelo choque da consciência, saindo da habitual contemplação através dos sentimentos vividos pelas personagens. De acordo com Jean Michele Sartre, citado por Veloso, acerca da percepção afetiva da criança nos contos, «a criança encontra nos contos (...) o eco da sua própria

afetividade, dos seus desejos, dos seus anseios», que, através do simbolismo, correlaciona com as suas necessidades afetivas.

É por este caminho de recuperação da afetividade de relações e lembranças, à medida que a criança cresce como leitor, que a sua memória se amplia e renova. É deste modo que se alicerçam preferências e descobrem novos sentidos através do reconto de histórias anteriormente exploradas.

“As afeições alojadas na memória, que ficaram subjacentes com o poder de revitalizar a alma e a imaginação, voltam a passar pelo coração. E as leituras que podem ser re-cor-da-das (novamente dadas pelo e ao coração) ou re- acordadas (que acordam ou desencadeiam no vos acordos) provêm do amadurecimento não só do leitor como também da maturidade do próprio texto. (...) Depende da força da criatividade-construtora de formas provedoras de ambiguidades, simbologias, emoções profundas, enfim, de uma beleza, de que flui humanidade; revestida de magia (...).” (Resende, 2001, pp.79-81)

Como concluí, Resende (2001), a literatura permite ao indivíduo/ criança refazer o seu percurso existencial, ao promover formas de reinvenção da vida pelo desenvolvimento da consciência. A arte literária ensina ao ser humano visões relativas sobre si e sobre a realidade.

3- O educador como mediador/ transmissor da literatura para a infância no pré-escolar

De acordo com Mourato (ESE de Lisboa, 2016), O educador, como mediador/transmissor, deve ter em conta a sua intencionalidade pedagógica quando seleciona histórias e desenvolve a sua exploração. Neste ponto, evidencia-se «a natureza do livro de literatura para a infância e o mediador/ educador – (co) provocadores de relações intra e interrelacionais, promotoras do desenvolvimento humano e das aprendizagens» (s.p.). Assim, tendo em conta que o desenvolvimento da criança é holístico, o educador promove e desenvolve o seu conhecimento, nas várias áreas de conhecimento, explorando a sua transversalidade e versatilidade.

3.1- A palavra do contador de histórias

O que atualmente se designa por “mediação leitora” não é mais do que a tradição ancestral de contar e partilhar histórias com quem tenha a curiosidade e o interesse em descobrir enredos e intrigas, personagens singulares, desfechos inéditos (ESE de Lisboa, II Encontro de literatura para a infância, 2015)

Segundo Matos (2005), o adulto como contador/transmissor deve ter em conta, ao explorar a dimensão educativa da literatura para a infância, as culturas oral e escrita, diferenciando a forma de pensamento gerada por cada uma delas. A autora afirma que «o contador de histórias é detentor de uma “palavra” que encanta, seduz, transforma, tem poder» (p. XXXVII).

Matos (2005) refere que, ao longo da história das sociedades, ficou comprovada a relação entre a oralidade e a escrita no reconto de fábulas e contos tradicionais, umas vezes distanciando-se, outras aproximando-se. Na atualidade, comprova-se a coexistência entre o oral e o escrito, através da extensa análise realizada pelo contador de histórias. Através da análise do texto escrito, o contador desenvolve uma narrativa oral, tendo um papel central e essencial na recuperação da eficiência desta narrativa. No mundo moderno e contemporâneo, o texto escrito tem sido considerado um repositório de histórias e contos tradicionais, legítimo das memórias e do conhecimento. É-lhe atribuída a confiabilidade, a permanência, independência de contexto de enunciação e por último a responsabilidade autoral. Já a oralidade é caracterizada pela sua impermanência, irreversibilidade, subordinação ao contexto de enunciação e diluição da autoria.

De acordo com Matos, G. (2005) Através da palavra do contador de histórias, dá-se um enriquecimento dos efeitos de sentido, que resultam na possibilidade de participação do espetador, fruto da interação face a face com o contado, da sua *performance*, a sua linguagem gestual, o seu olhar, a sua expressão corporal, características da interação oral que a escrita muitas vezes apaga.

Matos (2005) refere que, através da técnica de reconto de literatura para a infância (histórias e dos contos tradicionais), é recuperado o valor da voz, da palavra mutante, da interação presencial, mais emocional que concetual, da multiplicidade enunciativa, da imersão do espetador no texto-som, no texto- imagem. Esta conceção permite afirmar, que com e pela palavra do contador de histórias entramos na era em que a escrita e oralidade se igualam, reconhecendo as peculiaridades e qualidades de cada uma, negando-se a competição entre elas e a pertença superioridade da palavra visível sobre a palavra-som.

3.2- O que a criança aprende com as histórias e contos tradicionais

À medida que o educador reconta a história, observa na criança a capacidade de conhecer os seguintes elementos: o ambiente; o acontecimento inicial, a primeira reação

ou plano dos personagens; tentativas de alcançar um objetivo; consequências das ações e os resultados. Isto significa que a própria criança é capaz, desde cedo, de recontar ela própria as histórias que vai ouvindo. Para Marques (1986, p. 40), ao observar esta capacidade de reconto da criança, incluída na capacidade genérica de literacia, pode-se concluir que nesta ação a criança: - Usa gradualmente os verbos no passado, revelando dominar de forma cada vez mais autónoma uma das mais importantes convenções do “contar a história”; sabe iniciar e finalizar a história; identifica os objetivos das personagens, indica os obstáculos à consecução dos objetivos; conhece as consequências das ações.

Quando o adulto pede a uma criança que reconte uma história, deve ter as seguintes precauções: escolher uma história que a criança conheça bem; selecionar uma história que seja do agrado da criança; escolher histórias cujas personagens e comportamentos sejam familiares à criança.

Para além da psicogénese das capacidades literárias, a literatura para a infância promove o desenvolvimento psicoafectivo da criança. De acordo com Mourato (ESE de Lisboa, 2016), «A natureza de um (bom) livro e o desenvolvimento emocional na infância (...), identificam-se as potencialidades expressivas, mediadoras e transformadoras da Literatura para a Infância no desenvolvimento psicoafectivo e social.» (s.p.). Promove o pensamento e reflexão sobre atitudes e comportamentos, enquadrando através da fantasia do mundo literário, os valores que a criança aprende na vida real, através da família e da escola.

Assim, o educador / mediador deve ter em conta os critérios de seleção da literatura para a infância, bem como as estratégias de mediação dos sentimentos por ela “provocados” e exemplos de abordagem de temáticas através de objetos dialogantes e de dinâmicas. Através destes exercícios de exploração, a criança pode filtrar medos e sentimentos negativos, refletir através das personagens e resolver as suas inseguranças, desenvolvendo a sua capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas, adquirir a sua maturidade emocional e ampliar a sua inteligência afetiva.

“Os contadores de histórias são os guardiões de tesouros feitos de palavras, que ensinam a compreender o mundo e a si mesmos. Eles semeiam sonhos e esperança. São carinhosamente chamados de “gente das maravilhas” pelos árabes.” (Matos, G. 2005, p.20).

CAPÍTULO II- PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

1. Problemática

A partir da percepção recolhida em contexto de estágio, através de um conjunto de observações naturalistas participadas e relatórios diários, constatou-se desde logo que a maioria das crianças do grupo apresentava dificuldades significativas, ao nível das competências sociais e/ou comunicacionais, sendo essas dificuldades uma constante diária nas relações interpessoais em todos os momentos de brincadeira e por vezes na prossecução das atividades.

Os tempos de rotina de grande grupo consistiam na seguinte dinâmica: acolhimento seguido da reunião de lançamento da manhã de atividades. Esta consistia: na reprodução da canção do bom dia, seguida do momento do conto de histórias, e por último, a escolha e planeamento de atividades e áreas de interesse para a passagem de pequenos grupos. O tempo de pequeno grupo consistia, na exploração das áreas de interesse e atividades várias como por exemplo, as que envolviam exercícios de interpretação da história/ conto do dia. Durante a exploração de histórias, assim como nas atividades desenvolvidas a partir delas, o grupo das crianças envolvidas demonstrava uma mudança significativa de atitudes, estando concentrado, interessado, participativo e sedento de repetições.

Deste modo, emergiu a questão de partida subjacente ao estudo: *Poderá a literatura para a infância, histórias e contos tradicionais, constituir-se num valioso recurso para a promoção de valores de sociabilidade nas crianças, em idade pré-escolar?*.

2. Paradigma

O presente estudo está assente num paradigma interpretativo de carácter qualitativo, que se traduz numa investigação-ação. De acordo com Guba (1990, cit. por Aires, 2011), o paradigma caracteriza-se como um conjunto de crenças que orientam a ação. Através de um conjunto de exigências específicas feitas ao investigador, surge a formulação de questões e a interpretação dos problemas observados. Segundo Bogdan e Bicklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características distintivas no que diz respeito aos registos qualitativos: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e

o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

“Na investigação-ação recorre-se a métodos quantitativos ou qualitativos e, frequentemente, aos cruzamentos dos mais diversos entre esses, a investigação-ação, enquanto estratégia de busca e obtenção de resultados, assume-se aplicada a uma situação particular, com o investigador ativamente envolvido na causa do estudo em curso e na solução de um problema-objeto de estudo.” (Pardal & Lopes, 2011, p. 44).

Tendo em conta o enquadramento descrito, esta investigação-ação foi desenvolvida com o intuito de contribuir para a mudança da problemática observada. Procurou-se compreender a importância da literatura para a infância na promoção de valores de sociabilidade em idade pré-escolar, com a implementação do projeto de exploração de histórias para a infância e contos tradicionais intitulado “Quem conta um conto, liberta um sorriso e pronto”, posto em prática ao longo do estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada na valência de jardim de infância.

2.1. Objetivos e questões de investigação

Posteriormente à análise dos registos de observação, sintetizados numa ficha diagnóstica propôs-se à educadora cooperante e à equipa educativa, a implementação de um projeto de exploração de histórias e contos infantis com a duração de um ano letivo, que abordassem valores de sociabilidade, utilizando vários suportes. Este projeto serviria como ponto indutor para as atividades e brincadeiras ao longo do dia. O objetivo deste estudo consistiu no desenvolvimento de competências de sociabilidade, da área da formação pessoal e social, desenvolvidas transversalmente através das restantes áreas de conhecimento, envolvendo neste processo todos os intervenientes, equipa educativa, crianças e famílias.

Após a sua aprovação por parte da equipa educativa, este foi lançado com o nome escolhido pelas famílias: “Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto”. A escolha deste título consistiu na realização de um placar, exposto no exterior da sala explicando às famílias o lançamento do projeto e a sua intencionalidade, e a partir do

qual as famílias foram convidadas a escrever um título que achassem adequado para o projeto.

A finalidade deste objetivo, foi aferir e avaliar até que ponto as estratégias desenvolvidas a partir destes recursos, bem como os métodos utilizados pelo investigador, em parceria com os agentes educativos na exploração dos seus aspetos pedagógicos, junto do grupo de crianças, permitiram o enriquecimento e a integração de saberes ao nível da socialização e aquisição de valores de sociabilidade na relação entre pares, de forma continuada, ao longo do ano letivo.

Chegando-se a este ponto, impuseram-se as seguintes questões de pesquisa que orientaram a prossecução deste relatório:

- Como promover valores de sociabilidade em crianças em idade pré-escolar?
- Qual a importância da área da formação pessoal e social na promoção de valores de sociabilidade da criança em idade pré-escolar?
- Tendo em conta o interesse do grupo de crianças pelas histórias e contos infantis, serão estas um valioso recurso na apropriação de valores de sociabilidade?
- Qual o papel do adulto/educador enquanto modelo de conduta das relações interpessoais, mediador e promotor de literatura para a infância e, nas crianças em idade pré-escolar?

3. Design do estudo

De acordo com o paradigma acima descrito, apresenta-se o *design* do presente estudo como um projeto inserido no âmbito de investigação-ação proposto como intervenção pedagógica, com o intuito de se investigar o impacto da literatura para a infância na apropriação de valores de sociabilidade e no desenvolvimento de competências dos vários domínios da formação pessoal e social no pré-escolar, num contexto educativo socio construtivista desenvolvido através do Modelo Curricular *HighScope*, adotado pela instituição de ensino onde decorreu o estágio da PES.

Esta opção metodológica continuamente reflexiva, teve como objetivos a identificação da problemática existente, a intervenção sobre a mesma e a consequente avaliação. Assim perspetivou-se aperfeiçoar, compreender, conhecer, e gradualmente contribuir para uma mudança positiva e significativa da problemática identificada.

Baseada na observação do contexto e do grupo, na pesquisa das verdadeiras necessidades das crianças, na planificação, análise e reflexão das diferentes práticas educativas, optou-se por uma pedagogia participativa, adotada pela instituição, centrada na criança como sujeito ativo capaz de desenvolver um pensamento crítico, na construção do seu próprio desenvolvimento sócio cognitivo.

Salienta-se que, para além dos resultados, a investigadora valorizou o processo em si, como uma oportunidade de aprendizagem reflexiva contínua das relações interpessoais das crianças em idade pré-escolar. Esta, esteve sempre influenciada por fatores externos e pela inexperiência da investigadora, que se caracteriza humilde no seu contributo. Sem dúvida que estes processos de aprendizagem contribuíram para o crescimento pessoal de todos os intervenientes.

Como afirmam os autores Bogdan e Biklen (1994), citados por Máximo-Esteves (2008), «(...) a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais», ao que Sanches (2005) acrescenta: - «A investigação-ação (...) pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e promotores de práticas pertinentes, oportunas e adequadas às situações com as quais trabalham». (pág. 127). Reafirma-se que a investigação-ação deve decorrer necessariamente numa ótica de investigação científica, ou seja, caracterizando-se pelo rigor e sistematicidade de forma a garantir a sua validade e legitimidade.

Para concluir, direcionando esta investigação-ação para a área em questão, a Educação, e mais particularmente ainda, para o contexto em que se insere a investigadora, considerou-se esta, como uma metodologia de excelência na orientação das práticas do profissional em educação.

4. Participantes

Com a pretensão de canalizar os dados obtidos das caracterizações dos participantes, propõe-se um enquadramento sociodemográfico. Este enquadramento foi realizado a partir de dados retirados do contexto social e escolar, em que estão inseridos estes participantes, através de uma pesquisa baseada nos mesmos e fundamentada pelas evidências observadas, com o intuito de delinear a intervenção pedagógica. Teve como pilar orientador da ação, conhecer o ambiente educativo e os seus intervenientes com a finalidade de promover o desenvolvimento global e sobretudo o desenvolvimento

psicoafetivo e social do grupo de crianças com as condições de contexto em que se encontravam.

Esta pesquisa/recolha, análise e tratamento de dados, consistiu num estudo sociográfico ou descritivo ao nível da instituição e meio onde está inserida. Foi realizada em meio natural pela observação naturalista participada e análise documental, tendo os seguintes apoios:

- Apoio logístico-expediente da instituição- arquivo.
- Apoio documental- - projeto pedagógico, projeto educativo.

A partir dos dados apurados apresentam-se após uma breve fundamentação os seguintes indicadores demográficos, económicos e sociais:

4.1. Indicadores demográficos, económicos e sociais dos participantes

Lewies (1968) define os indicadores qualitativos sociais como instrumentos construídos com o objetivo de revelar certos aspetos pertinentes da realidade social, de outro modo não percecionáveis com o intuito, de a estudar, de a diagnosticar e de poder intervir sobre ela. Assim, os indicadores sociais são construídos para atingir quatro objetivos concretos: retratar a realidade social nas suas facetas estrutural e dinâmica, sobre o sistema social, planejar a intervenção social, e finalmente, para avaliar a sua intervenção com clareza e rigor.

Segundo uma síntese realizada a partir do Projeto Educativo (2013), a instituição de ensino onde foi realizado este estudo, está situada num bairro, da zona oriental de Lisboa. Este bairro caracteriza-se por ter acolhido sucessivas vagas de realojamento, sendo, portanto, sinónimo de zona residencial de famílias sócio económicas culturalmente desfavorecidas.

A freguesia, a que pertence o bairro, sendo uma das maiores de Lisboa, abriga um elevado número de instituições e organizações - estatais e privadas - desde escolas a associações culturais e recreativas, muitas delas relacionadas com as terras de origem da antiga população que trabalhava na “cintura industrial”, localizada nesta zona de Lisboa. (.Projeto Educativo, 2013, p.10)

Presentemente, o bairro é habitado maioritariamente por uma população envelhecida, com destaque para os avós, que muitas vezes constituem o único suporte financeiro e mesmo afetivo das crianças que o estabelecimento acolhe. A população mais jovem, a habitar as zonas residenciais de realojamento periférico ao bairro e de

onde é originária a maior parte das suas famílias, possui uma baixa escolaridade, com consequências ao nível do emprego e da inserção social (.Projeto Educativo, 2013, p.10)

O desemprego, a monoparentalidade feminina, o consumo de substâncias nocivas, a desestruturação familiar são alguns dos aspetos que caracterizam e condicionam as famílias utentes, e que urge combater, se aquilo que se pretende é a igualdade de oportunidades e a plena inserção social. (.Projeto Educativo, 2013, p.11)

A intervenção social desta instituição educativa tem como missão, sensibilizar os seus utentes para uma educação democrática apostando na mobilização da sociedade civil e no reavivar e significar, dos valores de solidariedade, fraternidade, entreajuda, cooperação, amizade. Que procura promover no dia-a-dia, insistindo nos direitos, mas também nos deveres dos cidadãos que vivem em sociedades democráticas no trabalho cooperante escola/ família/ criança. (Projeto Educativo, 2013, p.12)

4.2. Caracterização dos participantes do estudo

De acordo com o Projeto Pedagógico (2014), o grupo participante era constituído por 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e dez meses e os 5 anos e onze meses, 11 rapazes e 10 raparigas. O grupo foi caracterizado como sociável, alegre, dinâmico e desperto para tudo o que acontece à sua volta, demonstrando um grande interesse pelas atividades de exploração, e faz de conta nomeadamente as histórias. No entanto, demonstrava com frequência, dificuldades em partilhar espaços e brinquedos bem como momentos de brincadeira optando por comportamentos desadequados e violentos de oposição pela posse e controlo destes refletindo-se nos baixos níveis de implicação e bem-estar. Frequentemente foi necessária a intervenção dos adultos que promoviam a resolução destes conflitos numa atitude de consciencialização de resolução dos mesmos. Assim tornou-se visível a necessidade de promover comportamentos/attitudes mais ajustados, tanto em termos de expressão-comunicação, como de relação social.

Foi a partir deste enquadramento contextualizado que surgiu o projeto “Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto!”. Com este projeto pretendeu-se através da utilização da literatura para a infância, histórias e contos tradicionais, desenvolver no grupo de crianças competências/attitudes pessoais e sociais entre pares, bem como promover valores de sociabilidade, como: a amizade, a auto estima, o respeito pelo outro e pela diferença, a identidade, a resiliência, a partilha e cooperação.

5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para o presente projeto foram selecionados os seguintes instrumentos e procedimentos de recolha e registo dos dados:

- Observação e recolha de dados de documentos internos.
- Registos de observação: ficha de caracterização geral do contexto do jardim de infância (anexo 5) e ainda relatórios diários/semanais e reflexões em contexto de estágio.
- Tratamento e análise de dados-fichas de grupo SAC, através da utilização de instrumentos quantitativos- Gráficos

Como se referiu anteriormente, este relatório caracteriza-se como uma investigação –ação e assenta maioritariamente num paradigma qualitativo, desenvolvido através de um conjunto de sínteses avaliativas, realizadas a partir de fichas de avaliação de grupo adaptadas, do Sistema de Acompanhamento de Crianças, SAC de Gabriela Portugal e Ferre Laevers. Contudo foram utilizados instrumentos quantitativos, gráficos, no tratamento e análise de dados. Estes procedimentos foram realizados com o intuito de sintetizar e completar as fichas acima referidas.

5.1. Observação

De acordo com Máximo-Esteves (2008), «A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.» (p. 87). A autora defende que se aprende a observar praticando, sendo essencial uma focagem permanente nas questões formuladas para evitar a dispersão e garantir o sucesso da observação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

“(...)a observação é o método pelo qual o investigador recolhe informação pertinente referente às questões de investigação. O envolvimento do investigador pode gerar dois tipos de observação. A observação participante, em que o observador é parte integrante do grupo interagindo com ele; observação não participante em que, embora próximo e assumindo um bom posicionamento de observação, o observador não participa ativamente. Independentemente dos casos, o observador deverá ser capaz de manter um certo distanciamento que lhe permita a recolha de informação”.(p. 26).

Em síntese, para vários autores, a observação é um instrumento de recolha de dados fundamental em qualquer estudo de carácter descritivo. Poderá utilizar-se com o propósito de descobrir interações complexas em contextos sociais e ambiente natural. Permite ao investigador observar o comportamento humano, analisando e confrontando

várias componentes em simultâneo como por exemplo, o que é dito pelos sujeitos e a sua linguagem corporal.

A estratégia adotada foi a observação participante, uma vez que o investigador participou ativamente na vida do grupo, plenamente integrado no seu quotidiano. Com o intuito de realizar este procedimento, definiram-se primeiramente os seguintes objetivos da recolha e registo de dados:

- Analisar o contexto educativo (sala de atividades e restante instituição) e verificar o estado de conservação e qualidade dos materiais e recursos humanos existentes;
- Analisar o quotidiano da sala de atividades, bem como a sua rotina diária e modelo curricular adotado através de observação direta, entrevista feita ao educador e análise dos documentos de documentação do arquivo da instituição;
- Apurar que tipo de relacionamento existe entre o Jardim de Infância e os encarregados de educação;
- Caracterizar as interações criança/adulto, adulto/criança e criança/criança e suas relações;
- Participar sempre em parceria no contexto educativo dando continuidade ao trabalho desenvolvido;
- Avaliar o ambiente educativo inicialmente através da ficha-guião dos espaços e materiais do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, e posteriormente ao longo da implementação do projeto acima referido utilizando as fichas de grupo propostas pelo SAC- avaliação diagnóstica; avaliação formativa intercalar e avaliação final.
- Elaborar relatórios de observação seguindo o guião das fichas de grupo do programa SAC, tendo como base os relatórios diários- ficha de caracterização.

Através desta recolha de dados foi possível através dos indicadores obtidos, conhecer o ambiente educativo, caracterizar o grupo de crianças, analisar as potencialidades, os constrangimentos, e delinear os objetivos de intervenção.

5.1.1. Registos de observação

A)- Ficha de caracterização geral do contexto do jardim de infância- Esta ficha apresenta-se no Anexo 5, foi preenchida no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, com o intuito de analisar e caracterizar o contexto de

jardim de infância, tendo como finalidade obter um panorama geral dos dados de dinâmica e de estrutura para a caracterização da sala e do grupo de crianças.

B)- Relatórios diários e semanais

Para os investigadores Bogdan e Biklen (1994) estes relatórios são usados quando se pretende que nenhum detalhe escape, sendo para tal necessário o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa, para mais tarde poder refletir. É um registo das atividades, reflexões e comentários sobre o modo como se desenvolveu o trabalho com o grupo de crianças. É uma forma privilegiada que permite ao estagiário descrever e refletir sobre os problemas que vão surgindo, os obstáculos que decorrem do desenvolvimento da atividade e da forma de os superar. Mas também refletir sobre o que fez bem/ mal, e o porquê.

O registo escrito ou relatório diário e posteriormente semanal (instrumentos utilizados no âmbito de estágio), permitiu à investigadora criar o hábito de planejar, agir, observar, refletir, registar e avaliar impacto das práticas pedagógicas, no decorrer do desenvolvimento das atividades perspectivadas para o projeto de intervenção.

C)- Registos fotográficos

Foram um apoio importante, pois forneceram elementos descritivos que permitiram compreender factos e causas que pudessem ter escapado ao investigador na observação direta, completando os registos escritos.

D) Fichas de grupo do SAC

Caraterizam-se como um conjunto de sínteses, foram realizadas num ciclo contínuo de observação, reflexão, avaliação e ação em três fases: diagnóstica intercalar e final. Com o intuito de desenvolver uma avaliação socio construtivista, do grupo de crianças Este conjunto de instrumentos baseou-se na observação de indicadores de bem-estar emocional e de implicação/envolvimento nos seus variados níveis medidos pela escala crescente de Laevers de 1 a 5 (1- muito baixo e 5- muito alto).

E) Gráficos

Segundo Cardoso (2015), em relação aos padrões cromáticos da representação gráfica, a sua produção está implicada com a sociedade e o fenómeno estudado. É a sociedade quem “faz” a cor, atribuindo-lhe definição e sentido. O meio social constrói os seus códigos e valores, organiza práticas e determina ações. Assim, os simbolismos

atribuídos às cores variam em função do valor que lhes é atribuído. As cores não possuem, portanto, valor em si, mas valores que podem variar de acordo com o contexto, tornando-se um procedimento eficaz na síntese de tratamento de dados, através da representação gráfica.

Com o intuito de sintetizar os resultados das avaliações realizadas ao estudo, foram realizadas duas séries de gráficos vernaculares, em anexo, respeitantes a duas dimensões. A primeira série (Anexo 9), diz respeito às competências/ atitudes observadas no grupo de crianças, ao nível da área de formação pessoal e social demonstradas pelos indicadores dos níveis de bem-estar e implicação sintetizados resultados observados das fichas avaliativas 1g do programa SAC, (nos anexos 6,7,e,8) acima referidas no capítulo 1. Estão representadas pelos gráficos de 1 a 6, em três fases distintas do estudo: a fase diagnóstica, a fase intercalar e a fase final, cada uma respeitante a um ciclo de fichas avaliativas. O critério dos padrões cromáticos dos gráficos apresentados consiste no seguinte: o vermelho assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos); o laranja assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; o verde assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos).

Na segunda série (Anexo 10), apresentam-se, através destes gráficos vernaculares, as áreas de conhecimento transversalmente trabalhadas ao longo do estudo, no decorrer da PES, demonstradas igualmente nas três fases avaliativas, mas que reportam também às fases de estágio em que foram desenvolvidas. Esta série foi realizada no âmbito de registos finais da PES.

6. Proposta de intervenção e metodologia utilizada

6.1. Potencialidades, constrangimentos e prioridades educativas

Com base na caraterizações do contexto educativo realizadas na primeira fase do estágio, apresenta-se um quadro síntese com a identificação das potencialidades e dos constrangimentos observados, a partir da qual foram definidas as prioridades educativas, que nortearam a ação desta investigação, junto do grupo de crianças, com a orientação e parcerias do educador cooperante e professora orientadora de estágio.

Quadro 1- Potencialidades, constrangimentos e prioridades educativas

Potencialidades	<p>Ambiente educativo socio construtivista através do modelo curricular <i>High scope</i>.</p> <p>Relação socio afetivas positivas entre adultos e crianças;</p> <p>Relações família/JI de respeito, confiança, participação e satisfação;</p> <p>Boa cooperação de trabalho entre as equipas das salas de JI</p> <p>Sala com dimensões e luz natural adequadas;</p> <p>Acesso direto da sala ao espaço exterior.</p> <p>Espaço exterior com dimensões razoáveis.</p> <p>Boa parceria com os serviços de apoio do Ensino Especial.</p> <p>O interesse e entusiasmo das crianças observado na exploração de histórias e contos tradicionais.</p>
Constrangimentos	<p>Conflitos constantes nas relações entre pares</p>
Prioridades educativas	<p>Construir uma relação de afeto e respeito com crianças e adultos, baseada em princípios éticos e deontológicos.</p> <p>Apoiar as crianças nas suas aprendizagens, tendo como meta a apropriação de valores de sociabilidade.</p> <p>Trabalhar as relações interpessoais com o projeto “Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto” através de histórias e contos tradicionais que trabalhem os valores de sociabilidade.</p> <p>Incentivar a participação dos pais e restante equipa educativa.</p> <p>Trabalhar transversalmente as restantes áreas de conhecimento preconizadas nas orientações curriculares do pré-escolar em cooperação e dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa.</p>

6.2. Objetivos da proposta de intervenção

6.2.1. Objetivos gerais

No decorrer da identificação das potencialidades, constrangimentos e prioridades educativas perspetivou-se desenvolver competências da área da formação pessoal e social, através das histórias infantis ao longo do ano letivo, trabalhando transversalmente as restantes áreas de conhecimento. Como estratégia de envolvimento parental, foi proposta às famílias a escolha de um título para o projeto. Foram vários os

títulos propostos e o escolhido pelo grupo de crianças foi “Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto”. Esta intervenção pedagógica teve como objetivos gerais:

- Proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral do grupo de crianças
- Proporcionar o bom desenvolvimento psicoafetivo e social
- Promover um ambiente afetivo estável para que se sintam seguras e confiantes nas suas conquistas
- Respeitar a individualidade e o ritmo de cada uma, prestando-lhe uma atenção individualizada
- Valorizar os vários momentos de rotina (alimentação, higiene, repouso e atividades) como momentos de interação
- Estimular e apoiar o crescimento e o interesse
- Proceder à despistagem de inadaptação, deficiências ou precocidades e assegurar o seu encaminhamento adequado, com apoio e trabalho integrado da equipa de terapeutas e interdisciplinar
- Estabelecer uma relação de confiança e respeito a equipa educativa, crianças e com as famílias e incentivar a sua participação no projeto

6.2.2. Objetivos e estratégias específicos

Os objetivos específicos, bem como as estratégias deste projeto, foram perspectivados a partir dos gerais e desenvolvidos no decorrer desta investigação-ação. Foram delineados em duas tabelas que se encontram no Anexo 2. Mais uma vez se reforça como principal enfoque a área da formação pessoal e social, nos domínios: identidade, independência, autonomia e cooperação e ainda convivência democrática e cidadania/ Solidariedade/ respeito pela diferença/partilha. Foram transversalmente trabalhadas as restantes áreas de conhecimento.

No que diz respeito aos valores abordados, fundamenta-se a sua seleção nas orientações oficiais para a educação pré-escolar, na legislação em vigor e nas teorias desenvolvidas por vários autores, abordados no capítulo 1. Assim, os valores mencionados nas tabelas dos objetivos específicos são aqueles que se identificam como fundamentais a desenvolver no jardim de infância. Foram abordados igualmente outros valores decorrentes dos indicados, tais como a perseverança, a autoconfiança, a resiliência, entre outros.

Para terminar, as obras de literatura para a infância selecionadas possuem reconhecida qualidade estético-literária e são adequadas ao público pré-escolar, sendo na sua maioria recomendadas pelo *Plano Nacional de Leitura*. Os contos tradicionais explorados foram transmitidos ao investigador por tradição oral ao longo da infância no seio familiar, e dois contos, num encontro de literatura para a infância. Todos abordaram valores que se enquadraram no objetivo do estudo.

6.3. Atividades propostas no âmbito do Projeto e metodologia utilizada

O projeto de intervenção desenvolveu-se ao longo de todo o estágio. Tal só foi possível pelo facto de a área de conteúdo orientadora do projeto – Formação Pessoal e Social– se caracterizar pela sua notável transversalidade, o que permitiu a articulação com todas as restantes áreas de conteúdo, e a exploração dos diversos temas previstos pelo Projeto Curricular do Estabelecimento e projeto pedagógico de sala. Assim, no Quadro 2 apresentam-se em sequência cronológica as histórias e contos explorados, bem como, as respetivas atividades realizadas no âmbito do projeto de intervenção “Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto”. A lista das referências bibliográficas de literatura para a infância dos livros referidos neste quadro é fornecida após as referências bibliográficas e legislação, no final deste relatório.

6.3.1. Histórias, contos e atividades realizadas

Quadro 2- Histórias, contos e atividades realizadas

Sequência cronológica do projeto “Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto”

Livro ou conto explorado	Valores abordados
	Área transversal trabalhada e atividade desenvolvida
<i>O cuquedo</i>	Autoconfiança para enfrentar o medo/agir em grupo/resiliência/emoções Expressão plástica - pintura sobre cera de vela
<i>O urso resmungão</i>	Amizade Conhecimento do mundo, TIC e Expressão plástica - vivências da estação do outono: recolha de folhas secas no jardim, produção de uma árvore do outono
<i>Desculpa</i>	Partilha Conhecimento do mundo - jogo de sabores e degustação dos frutos do outono
<i>Carlota barbosa a bruxa medrosa</i>	Autoconfiança Conhecimento do mundo - comemoração do Dia das Bruxas

<i>A lenda de São Martinho</i>	Solidariedade Conhecimento do mundo, e Expressões musical e dramática – celebração do São Martinho- jogos de movimento, reprodução e dança da canção do outono e reconto do conto a partir de cartões de imagens da lenda
<i>O lobo mau e os três porquinhos</i>	Família/resiliência Linguagem oral e abordagem à escrita –reconto da história através de cartões
<i>Conto tradicional: O capuchinho vermelho</i>	Responsabilidade Linguagem oral, Expressão dramática e Expressão motora - Reconto da história com manuseamento de fantoches, jogo de movimento
<i>Feliz natal, Lobo mau</i>	Respeito pela diferença/perdão/identidade Expressão plástica - realização da prenda de natal, desenho com giz e leite
<i>O pai natal e o menino Jesus</i>	Família/identidade/respeito pela diferença Expressão musical e conhecimento do mundo – canções de natal, vivências da quadra natalícia
<i>Quebra nozes</i>	Família/coragem/o amor/autoconfiança Expressão dramática - dramatização do conto, ” O Quebra-nozes”, na festa de Natal
<i>Conto em lengalenga: O passeio do indiozinho</i>	Autoconfiança/partilha/cooperação Expressão dramática - jogo de dramatização e movimento
<i>Dez amigos</i>	Amizade/cooperação Matemática - jogo de cartões, contar de um em um
<i>Todos no sofá</i>	Identidade/partilha Matemática e linguagem oral e abordagem à escrita - jogo com animais, contar e subtrair. Reconto da história através de cartões de imagens
<i>Um dia um guarda-chuva</i>	Autonomia Expressão plástica e expressão oral e abordagem à escrita - construção do guarda-chuva, com materiais de desperdício, e produção de grafismo da chuva
<i>Está um hipopótamo na minha cama</i>	Autoconfiança/autonomia/controlo dos esfíncteres Linguagem oral e abordagem à escrita - reconto da história
<i>A aranha e eu</i>	Identidade Conhecimento do mundo - jogo conhecimento do corpo, esquema corporal
<i>Poema de Eugénio de Andrade “o pastor”</i>	Amizade/solidariedade Linguagem oral e abordagem à escrita - jogo de reprodução oral e gestual do poema
<i>A rainha das cores</i>	Emoções/resiliência Expressões plástica e dramática- - projeto Rainha das Cores: pintura com pincel, colagem, dramatização da história
<i>Quem será o meu jantar</i>	Amizade/cooperação/entregada/coragem/identidade

	Conhecimento do mundo - vivências do Carnaval
<i>Desculpa... por acaso és uma bruxa?</i>	Solidariedade/amizade/resiliência Conhecimento do mundo - vivências do Carnaval
<i>A bruxa Mimi</i>	Amizade/partilha Conhecimento do mundo - vivências do Carnaval
<i>Que llega el lobo!</i>	Amizade/convivência democrática/cidadania Expressões musical e plástica e Linguagem oral e abordagem à escrita - canção- “Os animais da quinta”, escrita pictográfica da canção
<i>O sapo apaixonado</i>	Amor/amizade /entreaajuda Expressão plástica - desenho do melhor amigo
<i>O sapo tem medo</i>	Amizade/solidariedade/convivência democrática Linguagem oral e abordagem à escrita - reconto da história com cartões
<i>Eu e o meu papá</i>	Família/identidade Expressão plástica – produção da prenda do Dia do Pai
<i>Papá, por favor dá-me a lua!</i>	Família/relação pai-filho Linguagem oral e abordagem à escrita - registo escrito e ilustrado para o pai
<i>Ainda nada?</i>	Perseverança/respeito pelo ritmo da natureza/resiliência Conhecimento do mundo e Expressão plástica- pintura de vasos, plantação da alpista nos, construção de um espantalho
<i>Eu não fui!</i>	Responsabilidade/compromisso/respeito pelo outro Linguagem oral e abordagem à escrita- reconto da história, através de imagens
<i>A lagartinha muito comilona</i>	Perseverança/respeito pela natureza Conhecimento do mundo, Matemática e Linguagem oral e abordagem à escrita – projetos “ à descoberta da matemática”; ”os bichinhos de seda”, e por último “as letras do meu nome”
<i>O coelho branco</i>	Amizade/solidariedade/coragem Expressões - vivências da Páscoa- canção o coelhinho da Páscoa
<i>Adivinha o quanto eu gosto de ti!</i>	Família/identidade/partilha Conhecimento do mundo e Expressão Plástica- vivências da semana da mãe - presente para o Dia da Mãe
<i>Coração de mãe</i>	Família/identidade/respeito pela diferença Linguagem oral e abordagem à escrita e Conhecimento do mundo - registo escrito e ilustrado sobre a mãe, vivências da semana da mãe
<i>Quando a minha mãe era pequena</i>	Família/identidade/respeito pela diferença Expressão Plástica e Conhecimento do mundo - vivências da semana da mãe, ateliês com mães e filhos.

<i>Tanto, tanto</i>	Família/identidade/respeito pela diferença/partilha Expressões- registo escrito e ilustrado da família- vivências da semana da família
<i>O livro dos porquinhos</i>	Família/identidade/solidariedade/cooperação Linguagem oral e abordagem à escrita- reconto da história através de imagens
<i>Conto tradicional: Os três porquinhos</i>	Cooperação/família/resiliência/partilha Expressão dramática e Linguagem oral e abordagem à escrita - reconto da história através do manuseamento de fantoches, jogo de movimento
<i>Abraços e beijinhos</i>	Amizade/família Expressões plástica e dramática - desenho do amigo preferido, jogo de movimento com balões
<i>O pequeno azul e o pequeno amarelo</i>	Emoções Expressão plástica - pintura com as cores azul e amarelo
<i>Oh</i>	Emoções/partilha Expressão dramática - jogo de movimento do reconto da história
<i>Come a sopa, Marta</i>	Cooperação Conhecimento do mundo e Matemática- pôr a mesa
<i>Eu nunca comerei tomate</i>	Cooperação Linguagem oral e abordagem à escrita e Conhecimento do mundo - reconto da história através de imagens
<i>A formiga horripilante</i>	Amizade/respeito pela diferença Linguagem oral e abordagem à escrita e Conhecimento do mundo - reconto da história através de imagens, pesquisa de insetos
<i>Boa noite, mocho!</i>	Cidadania/respeito pelo outro Linguagem oral e abordagem à escrita e Conhecimento do mundo - reconto da história através de imagens
<i>Tudo é permitido</i>	Amizade/partilha/cooperação Linguagem oral e abordagem à escrita - reconto da história através de imagens
<i>Por favor dá-me um açoite</i>	Família/respeito pela diferença Linguagem oral e abordagem à escrita - reconto da história através de imagens
<i>Conto tradicional: O caracol e o lobo</i>	Resiliência/respeito pela diferença Linguagem oral e abordagem à escrita e Expressão dramática - reconto da história com fantoches
<i>Conto tradicional: João trapalhão</i>	Família/cooperação/resiliência Expressão motora - jogo do peixinho
<i>Os lá de cima e os lá de baixo</i>	Convivência democrática/cidadania/respeito pela diferença Conhecimento do mundo e Expressão plástica - registo escrito e ilustrado, mapa

	mental do percurso de casa até à escola
<i>Onde vivem os monstros?</i>	Família/convivência democrática/respeito pela diferença/cooperação Expressão plástica - desenho do monstro preferido da história
<i>Amélia quer um cão</i>	Família/convivência democrática/respeito pela diferença/cooperação Conhecimento do mundo - partilha sobre os animais de estimação
<i>Quando estamos juntos</i>	Família/convivência democrática/respeito pela diferença/cooperação Conhecimento do mundo - passeio à Quinta das Flores, construção de uma cabana de paus
<i>A que sabe a lua?</i>	Partilha/cooperação/convivência democrática/respeito pela diferença/identidade Matemática - noção de altura e peso
<i>Como te sentes?</i>	Partilha/cooperação/identidade/respeito pela diferença Expressão dramática– jogo de emoções
<i>Vamos à caça do urso!</i>	Partilha/cooperação/autoconfiança/família Expressão motora - jogo de movimento

6.3.2. Metodologia utilizada

Este quadro foi desenvolvido na metodologia apresentada em seguida através dos seguintes exemplos, onde se apresenta a descrição de um exemplo de cada um dos valores abordados e explorados a partir das histórias e contos tradicionais, durante os três dias da semana de estágio, bem como a descrição das atividades desenvolvidas, e por último as reações das crianças às mesmas.

Exemplo 1 - Valores: Autoconfiança/resiliência

Área transversal: Expressão plástica

Atividade: “À descoberta do Cuquedo”- pintura sobre cera

O projeto foi lançado com a exploração do livro *O Cuquedo*, focando o valor da autoconfiança, o agir em grupo e a resiliência, uma vez que era o início do ano letivo. Notavam-se nos alunos atitudes de insegurança, tanto para deixarem a família como nos momentos de brincadeira, e até para participarem em atividades, o que se refletia nos níveis baixos de bem-estar e envolvimento. Esta obra caracteriza-se pela apresentação em forma de lengalenga, é esteticamente apelativa e divertida. Promoveu a participação das crianças ao longo da sua exploração e durante os três dias que se seguiram as crianças conseguiram gradualmente antecipar os acontecimentos da

história. Por esta altura, os níveis dos indicadores de bem-estar e implicação aumentaram. Foi também construído um fantoche do “*Cuquedo*”, que aparecia no final da história, ao longo da manhã. Tanto a história como o fantoche ficavam disponíveis na área dos livros para exploração. Este fantoche funcionava como um objeto dialogante, a partir do qual as crianças podiam através do seu manuseamento reproduzir a história e, por outro lado, filtrar os seus medos. A partir do reconto da história foi proposto ao grupo de crianças fazer uma pintura com tinta preta sobre cera de vela com o título, “*À descoberta do cuquedo*”. Esta funcionava como um jogo de emoções. À medida que a criança passava a tinta preta, via surgir um “*Cuquedo*” com uma emoção diferente: zangado, contente, assustado, espantado, etc. (anteriormente desenhado pelo investigador com uma vela). No fim de pintar a folha, pedia-se à criança que identificasse a emoção do seu “*Cuquedo*”. Todas as crianças quiseram participar e por vezes repetir. Esta atividade decorreu ao longo dos três dias, para que cada participante tivesse tempo e espaço na sua exploração.

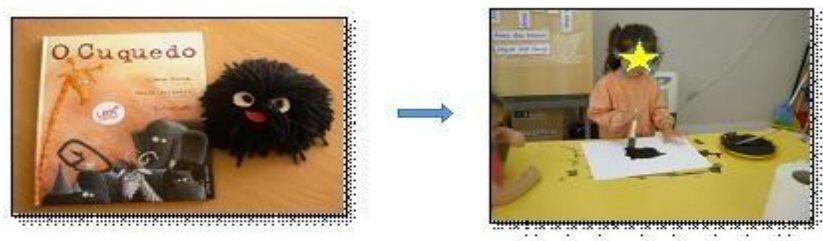


Fig.1- imagens do livro “ O Cuquedo” e atividade

Exemplo 2 - Valor: Amizade

Área transversal: Conhecimento do mundo/ TIC

Atividade: Vivências da estação do outono

Após a exploração da história *O Urso Resmungão*, uma mensagem enternecedora e divertida sobre a amizade, a partilha, a compreensão e o valor de um verdadeiro amigo, com imagens que retratam a estação do outono, foi proposto ao grupo de crianças que participasse numa pesquisa na área das tecnologias: “ De onde vêm as castanhas?”. Em pequeno grupo, as crianças produziram uma investigação sobre o castanheiro, partilhando tarefas com a produção de textos e dados e produzindo um placar acerca da temática que depois partilharam com o restante

grupo. Nesta atividade foi necessária a orientação da investigadora, no sentido de proporcionar equidade na participação de cada criança na produção deste projeto, lembrando, de quando em quando, os valores abordados na história. No entanto, nunca chegou a existir qualquer confronto, pois o entusiasmo pela atividade era tanto, que algumas crianças mais dominadoras retiveram a vontade de liderar, para experimentar. Nos dois dias que se seguiram à leitura da história, as crianças quiseram apanhar folhas secas e produzir com pintura e colagem uma árvore do outono.

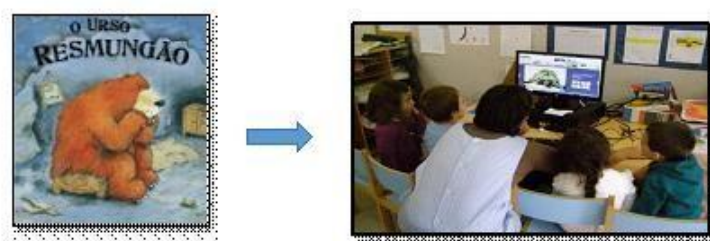


Fig. 2 - imagens do livro “*O urso resmungão*” e atividade

Exemplo 3- valor: Partilha

Área transversal: Conhecimento do mundo

Atividade: Jogo de sabores e degustação dos frutos do outono

Esta atividade consistiu na exploração da história *Desculpa*, uma mensagem sobre a partilha, amizade e a importância de pedir desculpa. Constituiu-se também como ponto de partida para desenvolver um jogo de sabores através da degustação de frutos do outono. Foi proposto ao grupo de crianças e famílias, após o primeiro dia de exploração da história, que trouxessem uma peça de fruta outonal de casa e partilhassem com o grupo a descoberta de novos frutos, que depois serviriam para confeccionar, para a sobremesa do almoço, uma deliciosa sala de frutas. Foi pedido às crianças que, se conseguissem, identificassem o fruto que tinham trazido e que o apresentassem ao grupo. Assim, cada peça de fruta passou pela mão de todas, para que a pudessem tocar, cheirar e sentir. Uma pequena porção era separada e cortada, para que pudessem igualmente experimentar o seu sabor. Ao longo desta atividade, o grupo de crianças demonstrou níveis de bem-estar e implicação altos, partilhando e respeitando o tempo de intervenção de cada criança. O grupo de crianças mais novas precisou da ajuda da

investigadora para vocalizar o nome dos frutos que possuía e de incentivo e apoio para falar em grande grupo.



Fig.3- imagens do livro “ Desculpa!”, e atividade

Exemplo 4 - Valor: Solidariedade

Área transversal: Conhecimento do mundo, e Expressões musical e dramática

Atividades: Celebração do São Martinho, reprodução e dança da canção do outono e reconto do conto a partir de cartões de imagens da lenda

Nesta atividade, foi explorada a “Lenda de São Martinho”, como celebração do São Martinho ao longo de três dias. No primeiro dia, a história foi apresentada por meio de projeção com o retroprojetor e de reprodução de sons como a queda da chuva e passarinhos a chilrear, como estratégia de envolvimento na história, abrangendo as duas salas de JI. Em seguida, realizaram-se jogos de movimento, como saltar uma fogueira imaginária. No segundo dia, fez-se o reconto da lenda através de sombras chinesas só para o grupo da sala. As crianças cantaram canções sobre as castanhas e no fim da manhã comeram as castanhas assadas. As castanhas foram oferecidas pelas famílias com mais estabilidade económica, em solidariedade e partilha com as famílias mais carenciadas. No fim do dia, as crianças levaram meia dúzia de castanhas assadas para casa para partilhar a sua degustação com a família. No terceiro dia, fez-se o reconto da lenda através de cartões com imagens. Primeiro pela investigadora, em interação com as crianças, e em seguida em pequeno grupo, sendo que as crianças que quiseram participar exploraram os cartões num jogo de reconto, na área da leitura e da escrita. Em ambos os dias, foram focados os valores da solidariedade/partilha. Durante os momentos de reconto da lenda, as crianças estiveram atentas, interessadas e participativas. Nas atividades que se seguiram ao conto e reconto da lenda, o jogo de movimento e reprodução de canções, a maioria do grupo aderiu, entusiasmado e

participativo. No terceiro dia, na atividade jogo de reconto da lenda, participou a maioria do grupo, exceto quatro crianças, que preferiram explorar as áreas da sala disponíveis em vez de participar.



Fig. 4 - imagens do reconto do conto tradicional “S. Martinho” e atividades

Exemplo 5 - Valor: Resiliência/Emoções

Área transversal: Expressão plástica e Expressão dramática

Atividade: Projeto Rainha das Cores: Pintura com pincel, colagem, dramatização da história

No primeiro dia, através da exploração da história *A Rainha das Cores*, surgiu o “projeto rainha das cores”. As crianças decidiram que queriam fazer um teatro da história, depois de cada uma escolher a sua personagem através de um jogo. Este jogo baseava-se numa tabela de duas entradas através da qual a criança escolhia o papel que queria desempenhar no teatro, colocando a sua foto em frente da personagem favorita. Cada personagem tinha um número limite, fazendo com que cada criança tivesse de contar as fotos colocadas e depois decidir a sua escolha. No segundo dia, após o reconto da história, procedeu-se à realização e produção de alguns acessórios, utilizando as técnicas de pintura, recorte e de colagem, para fazer coroas, fatos e o castelo da rainha. No terceiro dia, o grupo de crianças dramatizou a história com a participação da equipa educativa e investigadora. É de salientar que este projeto exigiu do investigador a capacidade de atuar em parceria com a equipa pedagógica. Houve também um grande envolvimento do grupo. Prevaleceu acima de tudo a partilha de momentos divertidos, a autoconfiança, o sentido de pertença e de identidade e uma viagem à fantasia pelo reino da rainha das cores.



Fig.5- imagem do livro "A rainha das cores" e atividades

Exemplo 5 - Valores: Família/convivência democrática/respeito pela diferença/cooperação

Área transversal: Conhecimento do mundo

Atividade: Passeio à Quinta das Flores e construção de uma cabana de paus

Através da exploração da história *Quando estamos juntos*, abordou-se o valor da família. Este livro constitui-se como uma celebração da família e dos momentos mágicos de partilhar brincadeiras e aventuras. Depois da história, seguiu-se uma conversa sobre a mesma, a partir da qual se perguntou às crianças quem eram as personagens, o que faziam e porquê. Depois, decorreu um passeio ao exterior, ao Parque municipal de Marvila. Por entre muitas brincadeiras divertidas, quando se entrou na "floresta mágica", o grupo de crianças mais crescido pediu ao investigador para construir uma cabana. No entanto, à medida que iam começando a juntar os paus, essas crianças foram chamando a atenção do restante grupo, que rapidamente se dedicou, entusiasmado, à tarefa. Por vezes as crianças, entreajudavam-se a transportar um galho maior, sempre com o apoio e orientação dos adultos. No fim, todos entraram e saíram da cabana com muito cuidado, para não se magoarem nem desmontarem a construção.

Nos dois dias seguintes ao reconto da história, seguiram-se outras atividades: um registo escrito e ilustrado das vivências do primeiro dia e o desenho da família. Estas duas atividades foram realizadas individualmente, com o apoio da investigadora. Na primeira, a investigadora escrevia ao lado da criança a sua memória do dia anterior, em seguida, era pedido que a criança ilustrasse o texto com um desenho. Na segunda atividade, o desenho da família com marcadores, as crianças produziram as suas garatujas, dando significado a cada uma, referenciando que elemento da família representava. Estas atividades tiveram como

intencionalidade a significação e consolidação dos valores abordados, fazendo com que cada criança, através do exercício de reflexão, desenvolvesse a sua memória afetiva dos momentos passados, a exploração da história e da atividade realizada ao longo do primeiro dia, bem como a capacidade de cooperação, de pertença e de identidade, ao identificar-se como elemento da sua família.



Fig.6- imagem do livro *Quando estamos juntos* e atividade

Ao longo das atividades realizadas, expostas no quadro 2, procurou aferir-se:

1. Se as crianças, em análise, manifestavam interesse e envolvimento no recurso da literatura para a infância – histórias e contos tradicionais.
2. Se o grupo em estudo demonstrava evolução nas suas atitudes de expressão-comunicação, durante e após a exploração deste recurso.
3. Se as crianças revelavam melhoria nos níveis de bem-estar e implicação das suas relações interpessoais.

7. Tratamento e análise de dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), é essencial realizar instrumentos de observação para a prossecução de uma análise e síntese pormenorizadas, para perspetivar e planear a prática pedagógica.

O procedimento do tratamento e análise de dados desta investigação-ação foi misto. Primeiramente, numa perspetiva qualitativa, começou-se por analisar e refletir acerca dos resultados obtidos através da observação direta participada, utilizando os procedimentos mencionados anteriormente no ponto 5. Posteriormente, procedeu-se à avaliação do impacto do projeto delineado para intervenção da prática pedagógica através da exploração das histórias e contos infantis e das atividades desenvolvidas a partir destas e dos indicadores de envolvimento e bem estar observados nos grupo alvo de crianças durante estas atividades, através de um conjunto de sínteses realizadas pelos

instrumentos de avaliação do programa SAC, nas três fases anteriormente referidas. Cada fase reporta a um ciclo de instrumentos composto por três fichas (Anexo 5). O ato de avaliar ajuda a atribuir sentido aos dados obtidos e a perceber o grau de eficácia da implementação de um projeto. Neste processo, tornou-se essencial conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação, tanto dos processos como dos efeitos. Relembra-se que a avaliação em EPE teve como base a noção de que o desenvolvimento da criança é holístico, sendo sem dúvida influenciado pelo ambiente que a rodeia. Por isso, a avaliação, deve ser contextualizada, através das atitudes e comportamentos que a criança apresenta na sua interação com o ambiente.

Assim, a primeira fase é constituída pela avaliação diagnóstica realizada em novembro, a segunda fase, a avaliação intercalar, foi realizada em fevereiro, e a terceira fase, a avaliação final, decorreu em junho. Na perspetiva quantitativa, foram realizadas duas séries de gráficos. A primeira série foi realizada com o intuito de sintetizar e esquematizar os níveis dos indicadores de qualidade comportamentais contextuais e desenvolvimentais (bem-estar e implicação), ao longo das fases de avaliação, através da análise da informação retirada das fichas 1g (Anexos 6,7 e 8). O critério dos padrões cromáticos dos gráficos apresentados consiste no seguinte: a vermelho estão assinaladas as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos); o laranja assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas, e o verde assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos). A segunda série foi resultado de uma análise das áreas transversalmente trabalhadas na prossecução do projeto para o âmbito das PES (anexo 10). O critério dos padrões cromáticos decorre da atribuição de uma cor para cada área de conhecimento, que permanece transversal na legenda dos gráficos desta série.

CAPÍTULO III - RESULTADOS

Neste capítulo, procurou-se estabelecer conexões entre as questões de pesquisa, o quadro teórico e os dados obtidos no processo prático de investigação-ação. Assim, relembra-se a questão de partida: “Poderá a literatura para a infância (histórias e contos tradicionais) constituir-se num valioso recurso para a promoção de valores de sociabilidade nas crianças, em idade pré-escolar?”. Recordam-se igualmente as questões de pesquisa que nortearam esta investigação-ação:

1. Como promover valores de sociabilidade em crianças em idade pré-escolar?
2. Qual a importância e o papel da família no desenvolvimento psicoafetivo e social da criança?.
3. Qual a importância da área da formação pessoal e social na promoção de valores de sociabilidade?
4. Tendo em conta o interesse do grupo de crianças pelas histórias e contos infantis, serão estas um valioso recurso na apropriação de valores de sociabilidade?
5. Qual o papel do adulto/educador enquanto modelo de conduta das relações interpessoais, mediador e promotor de literatura para a infância e, nas crianças em idade pré-escolar?

Como estratégia de estabelecimento de conexões entre a apresentação dos resultados obtidos e o quadro teórico, achou-se necessário agrupar estas questões em duas dimensões. A primeira dimensão é composta pelas questões 1 a 3. A resposta a estas questões foi-se construindo através da pesquisa de várias obras e documentos, que se constituíram como a base orientadora do trabalho desenvolvido em contexto de estágio, através da compreensão do “como”. A segunda dimensão é composta pelas questões 4 e 5. Esta dimensão reporta para a forma de agir, ou seja, para o estabelecimento de um plano de ação, composto por estratégias de intervenção com elevada probabilidade de eficácia, que orientou a intervenção pedagógica, as práticas educativas do projeto, bem como a sua avaliação. A sua resposta sustentou-se nos resultados obtidos em contexto de estágio.

No que se refere às questões da primeira dimensão, procurou-se saber como se processa a aprendizagem do ser humano em relação aos valores de sociabilidade. Tentou-se aprofundar conhecimentos relativamente ao desenvolvimento sociomoral e psicoafetivo da criança, em idade pré-escolar, bem como compreender qual o papel da família e do educador na promoção e aquisição destas competências de sociabilidade da Área da Formação Pessoal e Social . Assim na compreensão destas questões surgiu

primeiramente o enquadramento fundamentado para a produção da caracterização do grupo alvo de crianças, e posteriormente, contribuiu para a realização das sínteses avaliativas periódicas (através dos indicadores de bem-estar e envolvimento/implicação dos instrumentos de avaliação adaptados do programa SAC) e por último para a conceção dos objetivos gerais e específicos da proposta de intervenção.

Uma vez que o grupo alvo de crianças era heterogéneo na sua faixa etária, apresentava um desenvolvimento sociomoral e psicoafetivo em estádios diferenciados. Lembra-se que de acordo com Delmine e Vermeulen (2001), a afetividade impregna toda a personalidade da criança. Por outro lado, o autor também refere que a sociabilidade se desenvolve dos 3 aos 7/8 anos. As crianças exprimem a sua vida afetiva através dos momentos de brincadeira e de interação com o ambiente e com os seus pares. Nestas faixas etárias, as crianças desejam estar com os outros, mas o seu comportamento ainda está numa fase pré-social. Com efeito, Brazelton & Sparrow (2003) referem que aos três, quatro e cinco anos, apesar de a criança sentir necessidade de companhia, ainda impera o egocentrismo e a perceção de como o seu comportamento pode ser poderoso, causando entraves na sua capacidade de cooperação. Gradualmente, inicia a sua aprendizagem acerca do tempo do espaço e sobretudo acerca da responsabilidade com os outros. As interações multiplicam-se e as reconciliações nascem dos conflitos. Surge uma maior capacidade para instaurar e cumprir regras.

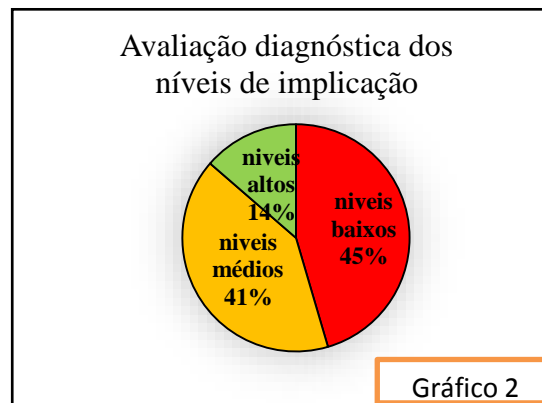
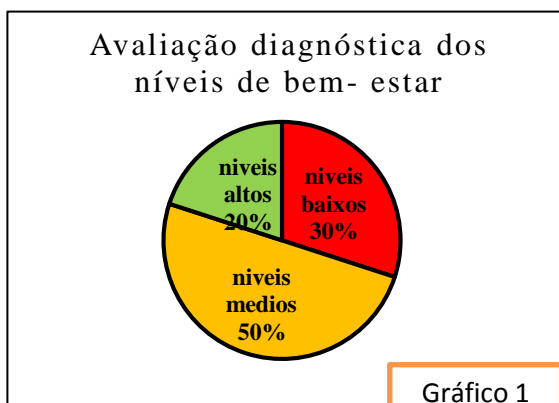
A partir da compreensão do processo de desenvolvimento sociomoral e psicoafetivo, foram delineados objetivos e estratégias de ação contribuindo para a construção e preparação do ambiente educativo socio construtivista. Foram igualmente planificadas e realizadas atividades que favoreceram a convivência saudável no grupo de crianças, descritas no capítulo anterior. Na significação desta compreensão, surge a segunda questão que pretendeu aferir qual o papel que a família desempenha na promoção e aquisição dos valores de sociabilidade e a sua contribuição para o desenvolvimento sociomoral e psicoafetivo da criança. Segundo Pina Cabral (2000), não se pode dissociar a criança da sua família, seja ela biológica, adotiva ou até institucionalizada. Desde que se nasce e ao longo do crescimento é transmitida ao indivíduo/criança uma herança social familiar.

Segundo Benedict (2000), no que respeita à herança social familiar que cada criança carrega, esta traduz-se a partir da sua história de vida, da acomodação de costumes de forma e de medida, tradicionalmente transmitidos na comunidade em que está inserida, passando de geração em geração. Ainda Pina Cabral (2000) afirma que, «(...) cada

pessoa individual é formada em consubstancialidade com a sua família.» (p. 213). Desde que a criança/indivíduo vem ao mundo, e na prossecução do crescimento, os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos factos e a sua conduta. O *self* social é construído, a criança enriquece a sua capacidade psicoafectiva e social com as relações e experiências, que estabelece em sociedade e, numa primeira fase, na escola, fora do seio da sua família. Tendo em conta estes aspetos, a investigadora e equipa educativa do grupo de crianças participante nesta investigação, desempenharam um papel indutor, integrador e mediador, com a promoção da participação da família, através do estabelecimento de um ambiente educativo socio construtivista. Ao longo do projeto, esta promoção foi realizada através de registos escritos e fotográficos, a partir dos quais se fizeram valer às famílias os direitos de conhecer, escolher e contribuir para as vivências da sala e atividades desenvolvidas, bem como de se inteirar das conquistas e aprendizagens feitas pelos seus filhos, respeitando sempre os seus valores, cultura e credos. Assim ao longo desta investigação-ação, apostou-se igualmente na partilha de saberes, através participação das famílias em ateliês e projetos. Foi importante compreender e conhecer a identidade das famílias que cuidavam, que amavam e que educavam o grupo alvo de crianças.

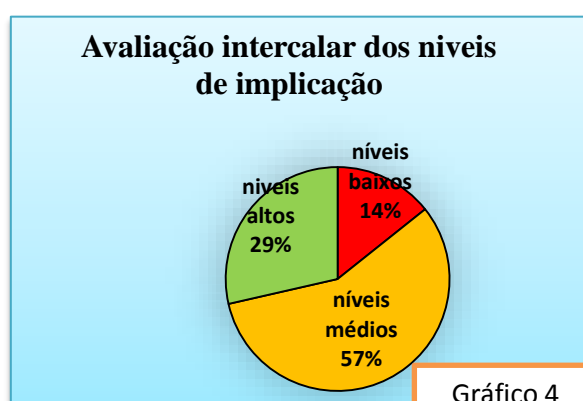
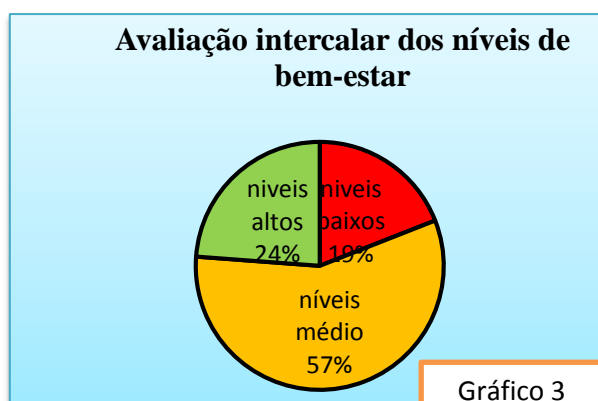
A partir desta compreensão chegou-se á resposta da terceira questão da primeira dimensão e conseqüente significação dos processos desenvolvidos. Segundo as OCEP (2016), a Área de Formação Pessoal e Social corresponde a um processo que favorece a aprendizagem, de acordo com as fases do desenvolvimento, sendo este holístico e eclético. Assim, através da percepção das características familiares, acredita-se ter feito emergir no grupo de crianças a consolidação da noção de identidade e sentido de pertença, bem como as restantes competências que constituem a Área da Formação Pessoal e Social, no desenvolvimento da capacidade de reflexão e resolução de problemas ao longo das suas interações.

Apresenta-se em seguida a análise e interpretação dos resultados obtidos através de gráficos com os indicadores de qualidade (bem-estar e implicação) realizados a partir das fichas avaliativas 1g, do programa SAC (anexos 4 a 7), de Portugal & Laevers (2010), ao grupo alvo de crianças.



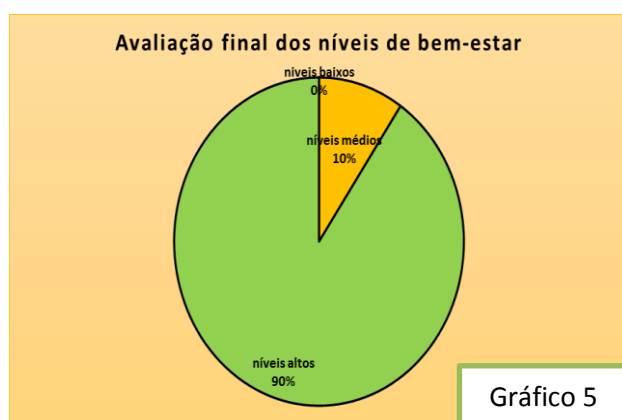
No início, como se pode constatar na avaliação diagnóstica realizada em novembro de 2014 representada nos gráficos 1 e 2, realizados a partir das fichas 1g de avaliação diagnóstica, anexo 6, o grupo de crianças demonstrou uma elevada percentagem de níveis baixos e médios dos indicadores de qualidade de bem-estar e implicação. Aqui se demonstra que convivência entre pares era difícil e conturbada, sendo necessário e vital a investigadora identificar através da observação aquilo que promovia bem-estar e implicação/envolvimento no grupo e o que causava desentendimento e comportamentos de oposição. A partir destes dados, foram identificadas as potencialidades, os constrangimentos e identificadas as prioridades educativas a partir das quais se delinearam os objetivos e estratégias específicos de ação nomeadas nas tabelas no anexo 2 e desenvolvidas através das atividades projeto de intervenção “Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto”. Este encontra-se descrito no quadro 2 (capítulo II, p.37), onde se apresenta a sequência cronológica das histórias e contos explorados, bem como, as respetivas atividades realizadas.

Em fevereiro de 2015 foi realizada a avaliação intercalar da implementação do projeto representada nos gráficos 3 e 4, que sintetizam as fichas realizadas no mês de fevereiro de 2015 no anexo 6,



Nesta na avaliação intercalar, onde se nota uma evolução e crescimento do grupo de crianças, relativamente às relações interpessoais, observando-se o início da apropriação dos valores de sociabilidade, os comportamentos de oposição diminuíram e o grupo apresentou uma evolução significativa dos indicadores de bem-estar e implicação espelhados pelo gradual aumento de percentagem de níveis médios e alto e diminuição da percentagem dos níveis baixos.

Por último apresentam-se os gráficos 5 e 6, que sintetizam as fichas realizadas na avaliação final em junho no anexo 7.



Os gráficos apresentam uma grande evolução no crescimento do grupo de crianças, relativamente às relações interpessoais através da consolidação da apropriação dos valores de sociabilidade. Nesta avaliação observa-se que os comportamentos de oposição diminuíram drasticamente, tornando-se raros e pontuais. O grupo de crianças aumentou a sua capacidade de resolução de problemas e de reflexão sobre as atitudes tomadas, necessitando cada vez menos da intervenção do adulto, ficando este fato espelhado nos resultados observados dos níveis de bem-estar e implicação, que se apresentaram altos.

Em seguida apresentam-se a síntese da análise interpretativa dos gráficos das áreas de conhecimento transversalmente trabalhadas através do projeto de intervenção. Como se referiu anteriormente, tendo em conta que a área da formação pessoal e social é uma área transversal com as restantes áreas de conhecimento, como fundamentado no capítulo I, achou-se pertinente apresentar o estudo quantitativo do trabalho desenvolvido nestas áreas, a partir do qual se realizou uma análise e respetiva interpretação de dados das áreas abordadas durante a prática pedagógica em contexto de estágio, representada na 2.^a série de gráficos vernaculares de 7 a 10 (Anexo 8), realizados no âmbito da disciplina de PES. Esta análise e interpretação de dados realizou-se a partir de dados retirados das planificações e

registos diários e semanais das atividades planeadas e realizadas, ao longo das fases de estágio.

Conclui-se que foram abordadas todas as áreas de conhecimento, com maior incidência nas áreas da Linguagem oral e abordagem à escrita e Expressões, com o intuito de desenvolver atividades que fossem ao encontro da problemática acima referida, seguindo-se a área da Matemática e a área do Conhecimento do mundo. A área menos abordada foi a área das TIC, não por se considerar uma área menos importante, mas por ter sido emergente desenvolver as restantes. Uma vez que este foi o 1.º ano de JI do grupo de crianças, imperou o interesse do grupo de crianças na prossecução do projeto, pois apesar de gostarem de explorar o computador, dedicavam-se mais ao espaço de brincadeira e ao jogo do faz de conta. No entanto, sempre que foram realizados registos escritos dos projetos, esta área era trabalhada em pequenos grupos de crianças. Foi transmitida sobretudo a noção de que o computador, para além de ser uma via pela qual se podem ver filmes e jogar (que é como se caracteriza na exploração em casa), pode servir também para ver histórias e constituir-se como um instrumento de trabalho de produção de texto.

Acredita-se que estas atividades tiveram uma função de significação dos valores trabalhados, pois permitiram momentos e oportunidades de reflexão e de resolução de problemas de desenvolvimento da expressão e comunicação do grupo de crianças, para além das histórias e contos tradicionais. Através destas experiências-chave de interações positivas e consolidação de atitudes, constatou-se um evidente aumento dos indicadores de qualidade, demonstrados pelos níveis de bem-estar e de implicação ao longo da execução do projeto.

Na prossecução deste processo de envolvimento e aquisição de valores, construiu-se um ambiente educativo, como se referiu anteriormente, a partir do Modelo Curricular *High Scope*, adotado pela instituição onde decorreu a investigação. Como processo criativo, contínuo, este modelo apoia-se em quatro pilares críticos: 1- A ação direta sobre os objetos; 2- A reflexão sobre as ações; 3- A motivação intrínseca; 4- O espírito de experimentação. Assim, a investigadora e equipa educativa atuaram em dois domínios. No primeiro, através da organização do espaço anteriormente abordado, e, no segundo, através do papel do adulto/educador na promoção do desenvolvimento sociomoral, por meio do modelo referido. Este passou pela implementação de um sistema de partilha alicerçado numa pedagogia sócio construtivista, desenvolvida a partir de relações interpessoais positivas, criando condições de base para uma atmosfera social onde as relações interpessoais se fundem no respeito, na escuta, no diálogo, e na cooperação entre

adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre adultos e adultos. De acordo com Dellors (1998), e os quatro Pilares da Educação são: *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver, Aprender a ser*. Aprender a conhecer porque saber é mais do que decorar, é preciso perceber o que se está a aprender e como fazer (métodos de pesquisa e investigação). Aprende-se fazendo. Conviver, porque é através da interação que se aprende a ser. Ser, porque cada ser é único e deve ser respeitado.

Mais uma vez, foi essencial que a investigadora, compreendesse e apreendesse, como significativa para si, esta metodologia proposta pelo modelo curricular acima referido, aplicando-a na sua ação educativa. Esta veio a ser completada e enriquecida pelo projeto implementado, tendo sido sem dúvida fulcral para a significação e consolidação do objetivo principal, desenvolver no grupo de crianças valores de sociabilidade a partir da literatura para a infância. Assim, a investigadora e equipa educativa desempenharam um papel indutor, integrador e mediador, constituindo-se como modelos de interações positivas através da implementação de um ambiente socio construtivista e da promoção de experiências- chave, que fizeram emergir e consolidar a aprendizagem de valores de sociabilidade, no grupo de crianças, em consonância com o recurso da literatura para a infância.

Voltando à génese desta investigação a literatura para a infância na promoção de valores de sociabilidade, relembra-se as seguintes palavras de Mourato (ESE de Lisboa, 2016): «A natureza de um (bom) livro e o desenvolvimento emocional na infância (...) identificam-se a partir das potencialidades expressivas, mediadoras e transformadoras da Literatura para a Infância no desenvolvimento psicoafectivo e social.». Segundo Abramovich (1997) e outros autores referidos no capítulo I, quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias, e os contos tradicionais trabalham problemas típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de proporcionarem aprendizagens nas várias áreas de conhecimento, e o desenvolvimento da sua capacidade imaginante e criadora. Por esta razão, a investigadora em cooperação e orientação com a educadora cooperante, decidiram fazer a exploração de cada obra de literatura para a infância e conto tradicional, ao longo dos três dias de cada semana de estágio, com o intuito de promover a gradual significação destes valores, respeitando o ritmo e individualidade do grupo de crianças.

“É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17)

O plano de avaliação do projeto centrou-se no desenvolvimento da área da Formação pessoal e social, tendo em conta a sua transversalidade com as restantes. Foi escolhido como procedimento de avaliação o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Neste contexto, incidiu-se a avaliação nos domínios: cooperação, identidade autoestima, solidariedade, respeito pela diferença e convivência democrática, através das atitudes observadas no grupo de crianças. Relembra-se que a finalidade do objetivo deste projeto foi aferir e avaliar se a utilização do recurso da literatura para a infância, ou seja, as histórias e contos tradicionais, nos seus vários suportes (livros, fantoches, sombras chinesas, projeções), teriam impacto nas relações interpessoais do grupo de crianças, e na apropriação dos valores em questão demonstrados pelos indicadores, através do aumento dos níveis de bem-estar e implicação ao longo desta investigação.

De acordo com os resultados obtidos nas avaliações do impacto da implementação do projeto de literatura para a infância, no grupo de crianças, (sintetizadas através dos gráficos de 1 a 6, no Anexo 11), acredita-se ter comprovado que a literatura para a infância proporcionou um desenvolvimento psicoafetivo, social e cognitivo indiscutíveis. Foi a partir de exercícios de exploração, atividades e reflexão da execução das mesmas que as crianças puderam filtrar medos e sentimentos negativos, refletir através das personagens e resolver as suas inseguranças, desenvolvendo a sua capacidade de se envolverem em relações interpessoais positivas.

Relativamente às conceções e práticas de avaliação em educação implícitas nos processos de avaliação:

“(...) independentemente do modelo escolhido por quem se propõe a avaliar, é necessário entender que a prática avaliativa compreende, entre outros aspectos pedagógicos, trabalhar todas as dimensões do ser humano (emocional, corpórea, política, espiritual e ética), associadas ao prazer pela descoberta da construção de significados com o mundo. Assim, discutir amplamente as conceções e práticas de avaliação faz-se necessário e urgente para a construção de uma formação cidadã na infância» (Ciasca & Mendes, 2009, p. 303).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração e construção deste projeto, considera-se que houve três momentos de impasse nos quais a investigadora se deparou com algumas dificuldades. Num primeiro momento, enquanto trabalhadora-estudante, profissional e mãe de família, foi particularmente difícil gerir o tempo e a capacidade de organização para a implementação e prossecução do projeto. Num segundo momento, foi especialmente desafiante proceder à efetiva avaliação do projeto implementado. Num terceiro momento, tornou-se sobretudo difícil a exposição do estudo e do trabalho realizado através da redação deste relatório final.

Depois de realizados os registos da primeira e segunda fase da PES, decorrentes da análise e tratamento de dados, procedeu-se à avaliação diagnóstica e intercalar, com o preenchimento das fichas de grupo adaptadas do programa SAC, detentoras dos indicadores de níveis de bem-estar e de implicação. Estas representaram para a investigadora um desafio à sua capacidade de observação, reflexão e registo, mas foram um elemento orientador essencial para a planificação, implementação e avaliação, tornando mais claro o caminho, a percorrer, com a identificação do contexto e das atividades do projeto de intervenção. Colmatando este processo, foi com a realização da avaliação final que a investigadora se deparou com os resultados do caminho percorrido na realização deste estudo de investigação-ação.

O terceiro momento foi particularmente desafiante e construtivo, começando pela realização de um quadro teórico que fundamentasse e orientasse o estudo. Apesar de alguns autores já terem sido explorados ao longo da licenciatura, foi sentida a necessidade de participar em encontros de literatura para a infância e formações, para continuar a desenvolver a “arte” de conto e reconto de histórias e contos tradicionais, bem como de encontrar, pesquisar e por vezes adquirir, obras literárias de literatura para a infância que fossem ao encontro da realização do projeto. Esta necessidade, porém, irá permanecer ao longo do percurso profissional e pessoal da investigadora.

Foi com muito entusiasmo que se observou no grupo de crianças a emergência de comportamentos e atitudes mais ajustados, tanto em termos de expressão-comunicação como de socialização, através da exploração de histórias e contos tradicionais como mote de abordagem de valores. Muitas vezes, não se presta atenção ao que as crianças nos dizem, às suas palavras, gestos, reações e atitudes, perante determinadas situações, devido à azáfama de um grupo numeroso. Mas se o fizéssemos, provavelmente conhecê-las-íamos melhor e poderíamos dar respostas mais adequadas às suas necessidades.

Geralmente, as crianças transmitem o que realmente sentem, e o que desejam através das suas brincadeiras, assim é necessário que o educador tenha um olhar atento sobre as suas interações nas atividades espontâneas. Por outro lado, ao observarmos e darmos atenção aos níveis de implicação e bem-estar que constituem a ambientação das vivências da sala, através da reflexão a partir destes resultados, ficamos com a noção do que podemos melhorar ou alterar para aumentar estes níveis. Para reforçar esta ideia, achou-se pertinente fazer uma última referência, orientadora do trabalho desenvolvido e metodologia escolhida ao longo do estágio. Para uma educação de qualidade, segundo o *Guia de Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (DGEBS, s/d):

“É importante, que o educador tenha em atenção os seguintes procedimentos, relativamente à metodologia utilizada no trabalho direto com as crianças: «Organizar o contexto educativo (...); Acolher as crianças estabelecendo com elas relações afetuosas (...); Adequar as atividades e as experiências ao nível do desenvolvimento e às necessidades das crianças; Utilizar metodologias globalizantes e centradas na criança (...); Deixar a criança aprender através da sua própria ação (...); Favorecer o prazer que a criança possui pela descoberta e pela pesquisa (...); Promover e apoiar atividades lúdicas e de descoberta (...); Valorizar o conhecimento que as crianças já trazem e criar um ambiente estimulante e seguro, para que construam aprendizagens significativas» (pp. 14-15).

Chegado a este ponto da entrega e apresentação, a investigadora considera que todo o processo e percurso promoveu a sua formação pessoal e profissional, permitindo-lhe desenvolver uma aprendizagem que considera preciosa e significativa. Como referiu inicialmente nos agradecimentos, foi através das histórias para a infância e contos tradicionais, primeiro apreendidos pelo grupo de crianças oralmente e depois no contacto mais direto com o livro. Ao longo deste processo de emissão e receção, ou seja de partilha de sentidos e saberes, a investigadora acredita ter desenvolvido a sua capacidade de imaginar, de sonhar, de ultrapassar medos, de questionar e investigar, bem como com a orientação da família, desenvolveu a sua capacidade de resiliência, reafirmou os seus valores, o encanto pela vida. Assim esta investigação, bem como a produção deste trabalho, foram um teste à sua capacidade de reflexão, cooperação, organização da respetiva intervenção pedagógica, não só como membro de uma equipa mas em simultâneo como educadora estagiária responsável por um grupo de crianças e respetivas famílias, e ainda como membro de equipa, corresponsável pelas diferentes tarefas inerentes a uma sala de JI. Concluídas todas as etapas deste trabalho, considera-se que o desafio foi superado, embora não concluído.

A cada momento, a investigadora dá-se conta da emergência de novas aprendizagens, do encanto de ver desabrochar uma criança, e da alegria de poder contribuir

para que ultrapasse os seus constrangimentos, apelando às suas potencialidades no despontar da sua personalidade.

Tem sido sobretudo em parceria com as crianças, ao longo de 26 anos de profissão em educação, que a investigadora descobriu gradualmente o valor didático da literatura para a infância na construção de valores, e igualmente para a capacidade de imaginar, significando-o ao longo desta aventura que foi a licenciatura e o mestrado. É munida com este entusiasmo e fascínio pela prática, que a investigadora continua a desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas, e descobre a necessidade de ir mais além, questionando, desafiando os seus limites. Pretende, nesse sentido, continuar a apostar na construção de relações afetivas e no respeito pela individualidade e identidade de cada criança, consolidando a sua ação nos valores éticos e deontológicos da profissão e igualmente nos princípios avançados por Delors (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, mas sobretudo aprender a ser! Pois como refere o poeta pedagogo Sebastião da Gama” Pelo sonho é que vamos “.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich, F. (1997). *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Área de Recursos Electrónicos e Apoio ao Utilizador. (2010). *Tutorial de Referencias Bibliográficas*. Biblioteca da Universidade de Aveiro Publicado em, Dezembro 2010, <http://www.ua.pt/sbidm/biblioteca/PageImage.aspx?id=12012>. consultado a 28-6-2016.

Benedict, R. (2000). *Padrões de cultura*. Lisboa: Livros do Brasil

Berry Brazelton, T., & Sparrow J. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos, o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Presença.

Bertran, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP, Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação- DGIDC.

Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação, Guia para Auto aprendizagem*, (2ª ed). Lisboa: Universidade Aberta.

Cândido, A. (1972). *A literatura e a formação do homem*. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: USP.

Candido, A. (1995). *O direito à literatura; O esquema de machado de Assis*. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades.

Cavalcanti, L.& Pereira, C. (1982). O Valor e a importância da literatura para a formação do homem: dois Autores, Machado de Assis e Manuel

Ciasca, M. & Mendes, D. (2009). Estudos de Avaliação na Educação Infantil. In Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n.º 43, São Paulo, maio/agosto, 2009.

Delors, J. (1998). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasil: MEC/ UNESCO /Edições ASA/ Cortez Editora.

Delmine, R.& Vermeulen, S. (2001). O Desenvolvimento Psicológico da Criança. Porto: ASA.

Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS). (1998). Guião de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Editorial do Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.

Escola Superior de Educação de Lisboa (2015). II Encontro de Literatura para a Infância, Mediação leitora. Lisboa: ESE de Lisboa.

Estevam, V. Alexei, Ana, Marcella, Flávio (2012). Plasticidade cerebral, novas formações neurais e aprendizagem. Publicado em março de 2012 de http://www.academia.edu/4161781/Plasticidade_cerebral_novas_formações_neurais_e_aprendizagem, consultado a 27/ 06/ 2016.

Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. et al (1996). A educação Pré- Escolar- a construção social da moralidade- cap. II: A construção moral da moralidade, pela criança pequena. Lisboa: Texto.

Hennemann, A. (2015). Neurociências e os 4 pilares da educação propostos para o século XXI. Publicado a 18/03/2015 de Consultado a 26-5-1016.

Hohmann, & Weikart, (2009). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laad, & Coleman, (2002). Manual de Investigação em Educação de Infância: A Criança entre Pares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lewis, O. (1961). Antropología de la pobreza. Cinco familias, trad. por Emma Sánchez Ramírez. México: Fondo de Cultura Económica.

Matos, G. (2005). A Palavra do Contador de Histórias. São Paulo: Martins Fontes.

Marques, R. (1990). Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Lisboa: Texto.

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (1997). Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Direção- Geral da Educação (DGE).

Mourato. (2016). III Encontro de literatura para a infância: A natureza dos livros. Lisboa: ESE de Lisboa.

Pardal, L. & Lopes, E. (2011). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal

Pina Cabral J. (2003). O homem na família: cinco ensaios de antropologia. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Portugal, G., & Leavers F. (2010). Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças Porto: Porto Editora.

Resende, V. (2001). Literatura infantil e juvenil. São Paulo: Saraiva.

Sartre, J., (1940). L'imaginaire- Psychologie phénoménologique de l'imagination, Paris: Gallimard.

Sanches, L. (2005). Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula. Porto: Porto Editora.

SCML. (2013). Projeto Educativo. Lisboa: CAI V. F. II.

SCML. (2014). Projeto pedagógico sala 2 ji .Lisboa: CAI V. F. II.

Turner, M., (1996). The Literary Mind. The Origins of thought and language. Oxford, New York: Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (2012). Imaginação e Criatividade na Infância. Lisboa: Dinalivro.

Veloso, R. (1994). A imaginação e a literatura infantil. In A obra de Aquilino Ribeiro para crianças, imaginário e escrita (pp. 32-46). Porto: Porto Editora.

Legislação

Lei Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro),

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 Agosto.

Ministério da Educação (2011). Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011 - Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação, (2007). Circular n.º 17 /DSDC/DEPEB/2007 - Gestão de currículo na Educação Pré-Escolar- Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na Educação Pré-Escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS OBRAS LITERÁRIAS PARA A INFÂNCIA

Alonso, F. (2009). A aranha e eu. Portugal: Kalandraka.

Alves, J. (2009). “O pastor” Poema de Eugénio de Andrade. In: Poesia para crianças: Antologia breve. Retirado de <https://homeoesp.org/pdf/livros-online/poesia-para-criancas-antologia-breve.pdf>. Consultado em 20 de março de 2015.

Ballesteros, X. (2010). Tio Lobo. Portugal: Kalandraka.

Ballesteros, X. & Villan, O. (2013). O coelhinho branco. Portugal: Kalandraka.

Bowley, T. (2012). Amélia quer um cão. Portugal: Kalandraka.

Browne, A. (2007). O livro dos porquinhos. Portugal: Kalandraka.

Browne, A. (2012). Como te sentes? Portugal: Kalandraka.

Cali, D. & Vidali, V. (2011). Um dia, um guarda-chuva. Lisboa: PlanetaTangerina.

Carle, E. (2010). Papá, por favor dá-me a lua. Portugal: Kalandraka.

Carle, E. (2014). A lagartinha muito comilona. Portugal: Kalandraka.

Cabral, J. (2012). Quando a mãe era pequena. Lisboa: Máquina de Voar.

Child, L. (2006). Eu nunca na vida comerei tomate. Lisboa: Oficina do Livro.

Cooke, T. (2006). Tanto, tanto. Lisboa: Gatafunho.

Cunha, C. (2011). O cuquedo. Lisboa: Livros horizonte.

Cunha, C. (2014). Feliz Natal Lobo Mau. Lisboa: Livros horizonte

Desmarteau, C.& Larrondo, V. (2008). Mamãe já foi pequena antes de ser grande. Brazil: ROCCO.

Freedman, C., & Chapman, J. (2009). Quando estamos juntos. Estoril: Minutos de Leitura.

Freedman, C. (2012). Quem Será o Meu Jantar? Estoril: Minutos de Leitura.

Torrão, M. (2006). Come a sopa, Marta!. Lisboa: O Bichinho do Conto.

Goffin, J. (2007). Oh!. Portugal: Kalandraka.

Grejniec, M. (2003). A que Sabe a Lua? Portugal: Kalandraka.

Horn, E. & Pawlak, P. (2014). Desculpa... Por Acaso És uma Bruxa? Lisboa: Dinalivro.

Hutchins, P. (2014). Boa noite, mocho! Portugal: Kalandraka.

Jadoul, É. (2005). ¡Que llega el lobo! Espanha: Edelvives.

Korky P., & Thomas, V. (1999) A Bruxa Mimi. Portugal: Gradiva

Landa N. (2012). Desculpa. Estoril: Minutos de Leitura.

Legrand, M. (2001). Por favor dá-me um açoite. Porto : Civilização.

Lionni, L. (2010). O pequeno azul e o pequeno amarelo. Portugal: Kalandraka.

Loupy, C. (2003). Abraços e beijinhos. Porto: Âmbar.

Martins, I. (2008). Coração de mãe. Lisboa: Planeta Tangerina.

Marlow, I. (2010). Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa. Lisboa: Dinalivro.

Masini, B. (2006). Está um Hipopótamo na Minha Cama. Lisboa: Livros Horizonte.

Mcbratney, S.& Jeram, A. (2009). Adivinha o quanto eu gosto de ti. Lisboa: Caminho.

Moost, N. (2011). Tudo é permitido! Estoril: Minutos de Leitura.

Pichon, L. (2010). A formiga horripilante. Lisboa: Dinalivro.

Ritchie, A. (2005). Eu e o meu papá. Estoril: Minutos de Leitura.

Rosenthal Krouse, A. (2012). Pato! Coelho! Portugal: Presença.

Rosen, M.& Oxenbury, H. (2004)) Vamos à Caça do Urso. Lisboa: Caminho.

Rosales, I.& Odriozola, E. (2005). Dez Amigos. Edições Resenha. Retirado de: <http://pt.slideshare.net/ssuser858330/dez-amigos-ampliado-e-pictograma>. Consultado a 20/12/2014,

Scullard, S. & Denchfield, N. (2006). O Quebra-Nozes. Porto: Edições Gailivro.

Sendak, M. (2009). Onde vivem os monstros? Portugal: Kalandraka

Soares, L. (2009). Todos no sofá. Lisboa: Livros horizonte.

Soares, L. (2012). O Pai Natal e o Menino Jesus. Lisboa: Livros horizonte.

Smallman S. & Biscoe C. (2009). O urso resmungão. Estoril: Minutos de Leitura.

Torrão, M. (2006). Come a sopa marta. Portugal, Óbidos: O Bichinho de Conto.

Valdivia, P. (2009). Os de cima e os de baixo. Portugal: Kalandraka.

Velthuiss, M. (1998). O Sapo Apaixonado. Lisboa: Editorial Caminho.

Velthuiss, M. (2005). O Sapo tem medo. Lisboa: Editorial Caminho.

Voltz, C. (2007). Ainda Nada? Portugal: Kalandraka.

Voltz, C. (2011). Eu não fui! Portugal: Kalandraka.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabelas A e B dos objectivos específicos e estratégias da Área da Formação Pessoal e Social (OCEP, 1997) do projeto,” Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto”

Tabela A- objetivos e estratégias específicos dos domínios: independência, autonomia e cooperação (perspetivados para a prática pedagógica em âmbito de estágio)

Objetivos	Estratégias
- Estabelecer relações e vínculos afetivos com a criança.	- Planear as atividades com base nos interesses das
- Possibilitar à criança a tomada de consciência de si própria proporcionando-lhe todo o tipo de situações que a leve à aquisição de confiança em si mesma e nos outros.	crianças tendo as histórias e contos infantis como ponto de partida.
- Promover a apropriação gradual de competências ao nível do “saber fazer.”	- Adotar uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos interpessoais.
- Ajudar a criança na conquista da sua autonomia.	- Abordar conflitos interpessoais de forma direta firme e paciente.
- Fomentar a relação com os outros desenvolvendo a sua socialização.	- Criar um clima de apoio.
- Fomentar a sua apropriação do espaço.	- Criar situações que levem à interação adulto/criança, através dos momentos de rotina;
- Fomentar a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões individuais como de grupo.	-Introduzir e fomentar algumas regras de socialização
- Desenvolver comportamentos de ajuda e cooperação.	- Manter o contato visual e físico
	Trabalhar as emoções através de jogos, dança.
	-Avaliar os indicadores de bem-estar e implicação.

Tabela B- objetivos e estratégia específicos dos domínios: Convivência democrática e cidadania/ Solidariedade/ respeito pela diferença/partilha

Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> -Promover a capacidade de avaliar : Trabalhos, ações e comportamentos (seus e dos colegas) dando e pedindo sugestões para melhorar. - Ser capaz de interagir com os seus pares, permitindo a sua intervenção em conversas e jogos - Ser capaz de participar na elaboração das regras necessárias à vida de grupo; - Ser capaz de manifestar respeito pelo ambiente natural; - Compreender e respeitar sentimentos, opiniões, culturas e valores de outros; - Ser capaz de cumprir regras e de resolver conflitos através do diálogo; - Ser capaz de adotar comportamentos que revelem a emergência de valores no respeito pelo outro (interajuda, Cooperação, solidariedade). - Promover a sua capacidade de partilhar de espaços materiais e brinquedos; - Esperar pela sua vez de interferir nas conversas; - Participar em atividades de pequeno e grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de regras de grupo com a opinião do grupo de crianças, desenvolvendo-as através do projeto: "Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto" – usando as histórias como indutor para trabalhar valores de cidadania. -conversa de reflexão e partilha das conceções apreendidas e ideias acerca dos valores abordados em histórias e contos. - Conversa diária de reflexão antes e depois das atividades; sobre o que correu bem e o que correu mal através do programa: planear-fazer – rever. - Responder de forma atenta ao que as crianças perguntam. - Incutir uma partilha de controlo entre adultos / crianças. - Brincar com a criança; - Encorajar a criança a ser autónoma e autoconfiante " ser capaz de": como comer, calçar-se, vestir-se e despir-se, sozinha. - Realizar jogos de partilha e cooperação. -Incentivar uma conduta de atitudes positivas, elogiando o seu sucesso e esforço de execução. - Avaliar os indicadores de bem estar e implicação.

ANEXO 2

Quadro 3- síntese dos indicadores de qualidade de Portugal & Leavers (2010).

Quadro síntese Indicadores de qualidade (processuais, contextuais e desenvolvimentais)	
Bem-estar	Implicação
Sinais- a criança:	
<ul style="list-style-type: none"> • Está feliz • Irradia vitalidade, tranquilidade, relaxamento, confiança em si mesma (autoestima positiva) • Adapta-se bem a novas situações e desafios 	<ul style="list-style-type: none"> • Está concentrada • Mantém-se bastante tempo na atividade • Está aberta a novos estímulos, motivada, interessada, mentalmente ativa • Parece funcionar no limite máximo das suas capacidades
Observar	
<ul style="list-style-type: none"> • Mimica, postura e comportamentos em diferentes situações • Expressão verbal • Relações com outras crianças • Relação com o educador • Relação com os familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • Que áreas curriculares ou desenvolvimento estão a ser trabalhadas? • Em atividades coletivas (dirigidas pelo adulto para todo o grupo) • Em atividades de grupo/individuais • Atividades com ou sem ajuda do educador • Atividades dirigidas ou de livre opção.
Níveis- a criança:	
Baixo	

<ul style="list-style-type: none"> • Nunca ou raramente se sente feliz • Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo • Está intranquila ou tensa • É pouco aberta e espontânea • É vulnerável e pouco flexível • Tem falta de confiança em si mesma • Nunca ou quase nunca se sente á vontade 	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca ou quase nunca está concentrada • Desliga ou distrai-se facilmente • Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada • Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa • Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente. • Limita-se a utilizar as suas competências atuais
Moderado ou médio	
<ul style="list-style-type: none"> • Em geral não está feliz nem infeliz • De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa • Por vezes está intranquila ou tensa • Por vezes é aberta e espontânea • Por vezes é vulnerável • Tem autoconfiança limitada • Por vezes sente-se á vontade ousando ser ela própria 	<ul style="list-style-type: none"> • A concentração é mediana • Por vezes custa-lhe prestar atenção • Não está verdadeiramente motivada ou interessada • Tem uma atividade mental pouco intensa • Não desfruta inteiramente das atividades • Não mobiliza completamente as suas competências
Alto	
<ul style="list-style-type: none"> • Sempre ou quase sempre está à vontade • Desfruta bem do programa educativo em oferta • Sempre ou quase sempre erradia tranquilidade • Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível • É capaz de se defender • Denota confiança em si mesma 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes denota concentração • Não se distraia facilmente • Muitas vezes está motivada e interessada • É mentalmente ativa • Desfruta plenamente das atividades e explorações • Funciona no limite mais elevado das suas capacidades

ANEXO 3

Instruções para a avaliação do Sistema de Acompanhamento de Crianças de Portugal & Leavers (2010).

No que respeita utilização dos instrumentos de avaliação do SAC, este realiza-se por ciclos. Cada ciclo de observação/avaliação e ação, comporta três fases distintas, documentadas em fichas diferenciadas, segundo dois **percursos**:

- um deles direcionado ao contexto e grupo de crianças em geral (Fichas tipo **g**)- utilizadas nesta investigação
- o outro direcionado a crianças individuais (Fichas tipo **i**).

1- Os Ciclos de observação/avaliação e ação, remetem para três períodos convencionais:

- setembro/outubro – início do ano letivo
- dezembro/janeiro – fim do 1.º período ou início do 2.º período letivo
- março/abril – fim do 2.º período ou início do 3.º período letivo
- junho/julho – final do ano letivo

2- Fases de preenchimento

- Fase 1: avaliação (Fichas 1g,)
- Fase 2: análise e reflexão (Fichas 2g e 2i)
- Fase 3: definição de objetivos e de iniciativas (Fichas 3g e 3i)

As três fases de cada ciclo interligam-se. Após a fase 3 inicia-se um novo ciclo, através de uma nova avaliação de todas as crianças, seguida de uma análise mais específica do contexto e de crianças em particular, identificando-se novos objetivos, realizando-se ações consequentes, e assim sucessivamente.

3- Tipo de Fichas

Há dois tipos de fichas:

- **Fichas tipo g, dirigidas ao grupo (g): 1g, 2g e 3g** –(utilizadas na avaliação deste estudo)
- Fichas tipo i, dirigidas a crianças individuais (**i**): 1i, 2i e 3i

A ficha **1i** apresenta-se em duas versões:

- uma mais completa e, por conseguinte, mais longa (Ficha 1i)
- outra de forma **abreviada**, logo mais curta (**Ficha 1i abreviada**)

ANEXO 4

**Conjunto de fichas de grupo adaptadas do programa SAC
(das ações e contexto)**

Avaliação em Educação Pré-Escolar

**Sistema de Acompanhamento das Crianças
Portugal & Leavers (2010).**

Fichas

Jardim de infância:

Educador(a)cooperante:

Grupo de Crianças:

Ano letivo:

Investigadora:

Ficha de caracterização geral do contexto do Jardim de Infância

1. Características da comunidade
2. Características e expectativas das famílias
3. Recursos na comunidade
4. Finalidades definidas no Projeto Curricular de Estabelecimento / Escola (PCE)

Ficha 1g

Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data:

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de Implicação							Comentários
Numeros - crianças participantes no estudo	1	2	3	4	5	?		1	2	3	4	5	?		
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
7.															
8.															
9.															
10.															
11.															
12.															
13.															
14.															
15.															
16.															
17.															
18.															
19.															
20.															
21.															
22.															
23.															
24.															
25.															

* **Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:**

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos)

Seguir para ficha 2g e/ou 2i

Ficha 2g

Fase 2 – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Data:

1. Análise do grupo
O que me agrada:
O que me preocupa:

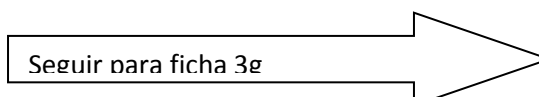
2. Análise do contexto Atender a: aspetos da sala/II; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.
Aspetos positivos:
Aspetos negativos:

3. Opiniões das crianças sobre o jardim de infância
Aspetos positivos:
Aspetos negativos:
Interesses ou desejos referidos:

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:

5. Balanço geral (aspetos positivos e negativos)

6. Ideias para o desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo/Turma



Ficha 3g

Fase 3 – Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo

Data:

Considerando a análise/apreciação 2g (direcionadas ao grupo e contexto), que objetivos se gostaria de alcançar?

	1. Aspetos específicos de mudança	2. Iniciativas ou ações a desenvolver
Oferta educativa		
Clima de grupo		
Espaço para iniciativa		
Organização		
Estilo do adulto		
Outros aspetos		

Observações:

--

ANEXO 5

Avaliação diagnóstica- 1º ciclo

Ficha de caracterização geral do contexto do Jardim de Infância

1. Características da comunidade

O estabelecimento de ensino, onde decorre o estágio, situa-se num dos bairros da freguesia de Marvila, uma das maiores de Lisboa, foi um bairro de auto construção financiado pelo estado para ajudar as famílias oriundas do norte e centro do país. Abriga um elevado número de instituições e organizações – estatais e privadas, desde escolas, a associações culturais e recreativas. Este bairro é habitado maioritariamente por uma população envelhecida, avós que muitas vezes constituem o único suporte material e mesmo afetivo das crianças que acolhemos. A população mais jovem – a habitar as zonas residenciais de realojamento periférico ao bairro e de onde são originários a maior parte das nossas famílias, possui uma baixa escolaridade com consequências ao nível do emprego e da inserção social.

2. Características e expectativas das famílias

O desemprego, ou emprego precário, a monoparentalidade jovem feminina, o consumo e tráfico de substâncias nocivas, a desestruturação familiar, são alguns dos aspetos que caracterizam e condicionam as famílias. As famílias que trabalham, o regime é precário sendo que na sua maioria um dos elementos de casal está desempregado ou até mesmo o único elemento se encontra na mesma situação.

Ao nível das expectativas das famílias:

As famílias que recorrem ao equipamento procuram apoio tanto a nível económico como logístico um espaço que possa proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado, numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças.

O equipamento também proporciona terapia individual ao nível da intervenção precoce para crianças com diagnóstico de NEE, bem como psicóloga e assistente social que se constitui mais um apoio e resposta na expectativa das famílias.

3. Recursos na comunidade

O centro está inserido num jardim público, tendo á sua volta um generoso espaço verde equipado com um parque infantil o que permite a possibilidade de exploração do mesmo uma vez que está contiguo ao centro e ainda um Parque Municipal com acesso através da rua de cima do equipamento. A sua rede de transportes é precária, tendo um autocarro que faz a ligação aos outros Bairro. Sendo muitas vezes necessário deslocar-se a pé em procura de outras soluções a sul

4. Finalidades definidas no Projeto Curricular de Estabelecimento / Escola (PCE)

Filosofia valores e modelo educativo:

Tem como missão, promover a melhoria da qualidade de vida da população, em especial os mais desfavorecidos, nas dimensões social cultural e económica. Na sua visão pretende ser uma organização de referência e de inovação nas intervenções sociais e na promoção na economia social. - O compromisso de assegurar um tratamento equitativo, respeitando as diferenças de cada um na ausência de qualquer tipo de discriminação, relacionadas com a idade, género, raça, religião, origem social, orientação sexual ou aptidão física;

- A ética, ao estabelecer e fomentar relações baseadas no respeito na transparência, na integridade e na isenção;

- O rigor e a integridade ao gerir de modo criterioso e eficiente os meios ao seu dispor, no estrito compromisso da legislação vigente e pra a prossecução dos seus fins estatutários;

- A inovação ao incrementar continuamente a modernização dos processos e práticas, criando dinamismo e fica cia na prossecução da missão e da visão da instituição;

- A valorização das pessoas e da cultura interna da instituição, apostando no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus colaboradores alicerçado no sentimento de pertença e concretizado na cooperação e participação mútua.

A responsabilidade social e ambiental, ao promover a defesa do ambiente, com o intuito de contribuir pra a diminuição dos impactes ambientais das atividades, promovendo uma maior sensibilização e educação ambiental.

O modelo de intervenção social

O modelo de intervenção social adotado nos estabelecimentos da SCML em geral é o Modelo Ecológico do Desenvolvimento, proposto por Urie Bronfenbrenner . Este postula que a realidade familiar, social e cultural, deve ser estendida como um todo articulado. O autor destaca a importância do meio ambiente em que o individuo se desenvolve, pois defende que

só há desenvolvimento partir da sua interação com o meio sendo esta interação recíproca e bidireccional.

O modelo pedagógico adotado

A instituição de infância, segue a abordagem do modelo pedagógico High Scope que comporta dois fundamentos: a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia. O papel do adulto consiste em apoiar a criança na construção da sua própria compreensão do mundo.

Apesar do JI regular –se pelas orientações curriculares e as metas de aprendizagem utiliza como estratégia do desenvolvimento destas o modelo curricular High Scope.

Este modelo tem subjacentes componentes fundamentais que passam por proporcionar à criança um ambiente estimulante, uma rotina diária consistente, interações positivas entre adulto/criança e, ainda, a avaliação.

Tem como objetivo

- Proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado.
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças.
- Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado.
- Proporcionar o contato/ interação com a comunidade em que o estabelecimento está inserido.
- Proporcionar períodos de aprendizagem pela ação incluindo na rotina diária de sala, a sequência planear- fazer – rever. Esta sequência constrói-se a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade de tomar iniciativas desenvolvendo as suas competências de resolução de problemas.
- Organizar os espaços e materiais promotores de um maior número possível de aprendizagens pela ação.

Ficha 1g

Avaliação diagnóstica geral do grupo

Data: novembro 2014

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
Números das Crianças participantes no estudo	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1.		X	X					X					Está entre os níveis 2-3
2.		X	X					X					Está entre os níveis 2-3
3.		X	X					X	X				Está entre os níveis 2-3
4.			X						X				Nível baixo/ médio
5.				X						X			Nível alto
6.			X	X					X				Nível médio
7.			X						X				Nível médio
8.			X					X	X				Está entre os níveis 2-3
9.		X	X				X						Nível baixo
10.				X						X			Nível alto
11.		X	X					X	X				Está entre os níveis 2-3
12.				X					X				Nível alto
13.			X	X					X	X			Nível médio/ alto
14.			X						X				Está entre os níveis 2-3
15.			X	X					X	X			Nível médio/alto
16.				X					X				Nível médio/alto
17.			X					X					Nível médio/alto
18.			X					X					Está entre os níveis 2-3
19.			X					X	X				Nível médio
20.			X					X					Nível alto
21.				X					X				Nível alto

Seguir para ficha 2g e/ou 2i

Ficha 3g- avaliação diagnóstica

– Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo

Data: Novembro 2014

Considerando a análise/apreciação 2g (direcionadas ao grupo e contexto), que objetivos se gostaria de alcançar?

Aumentar os níveis de bem estar e implicação do grupo de crianças incidindo através da área da formação pessoal e social as restantes áreas de conhecimento.

	1. Aspetos específicos de mudança	2. Iniciativas ou ações a desenvolver
Oferta educativa	As relações interpessoais desajustadas das crianças- níveis baixos de bem –estar e implicação; alterar alguns materiais, renovar áreas e jogos enriquecer as áreas com materiais diversificados.	Ter como ponto indutor as histórias, introduzir instrumentos de organização do tempo quadro das presenças e do tempo. Continuar a desenvolver o projecto “quem conta um conto liberta um sorriso e pronto, trabalhando através dele as restantes áreas de conhecimento. Promover Jogos de cooperação e partilha,
Clima de grupo	Aumentar os níveis de bem estar e implicação nas interacções e ambiente educativo	Promover atitudes de respeito partilha e cooperação no sentido de resolução dos comportamentos de oposição através do diálogo e compreensão.
Espaço para iniciativa	Ter em conta os gostos e opiniões das crianças envolvendo-as na organização e implementação de regras de grupo.	Dar tempo de intervenção nos momentos planear –fazer rever de forma equitativa e justa ao grupo de crianças, utilizando uma tabela para registar as suas escolhas.
Organização	Organizar melhor tempo e espaços de acordo com as necessidade das	Exploração de todas as áreas da sala em simultâneo e em sistema de

	crianças e interesses, bem como proporcionar atividades em paralelo e uma maior oferta de espaços de brincadeira.	rotatividade. Envolver as crianças na rotina planejar – fazer – rever. Incluir e promover uma ação educativa mais individualizada e em parceria com a equipa interdisciplinar e terapeuta de intervenção precoce.
--	---	---

ANEXO 6

Avaliação intercalar- 2º Ciclo de fichas

Ficha 1g-Avaliação intercalar geral do grupo

Data: Fevereiro 2015

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
Número das crianças participantes do estudo *	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1.			X	X					X	X			Nível médio –para alto
2.			X						X				Nível médio
3.			X	X					X	X			Nível médio para alto
4.				X						X			Nível alto
5.				X						X			Nível alto
6.				X					X				Nível médio/alto
7.			X						X				Nível alto
8.			X					X	X				Nível médio/alto
9.		X	X					X	X				Nível baixo/ médio
10.				X						X			Nível alto
11..			X						X	X			Nível médio/alto
12.				X						X			Nível alto
13.				X						X			Nível alto
14.			X	X					X	X			Nível médio/alto
15.				X					X				Nível alto
16.				X					X				Nível alto
17.			X	X				X	X				Está entre o nível 3 e 4
18.			X	X			X	X					Nível instável
19.			X					X					Nível alto
20.			X					X					Nível alto
21.				X	X				X	X			Nível alto/ muito alto
22.		X	X					X					Nível baixo -médio

Seguir para ficha 2g e/ou 2i

Ficha 2g

Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Data: Fevereiro 2015

1. Análise do grupo
O que me agrada <p>Gradualmente o grupo demonstra um maior nível de bem-estar e implicação no contexto de sala. A entrada do educador de substituição veio trazer uma maior dinâmica e riqueza do ambiente educativo bem como uma atenção mais individualizada junto do grupo de crianças. A parceria institucional como a instituição vizinha, equipamento de JI vizinho, onde poderão fazer movimento no ginásio todas as sextas feiras. Também tem sido benéfica, a voluntária Ana às 4^{as} feiras vem desenvolver em pequeno grupo trabalhos de expressão plástica. Através do projeto “Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto”, que tem como intuito desenvolver competências de sociabilidade e cidadania através das histórias e partindo para atividade e jogos de partilha respeito pelo outro e cooperação, tem promovido um maior nº de interações positivas, junto do grupo de crianças e crescimento e maturação do comportamento..</p>
O que me preocupa: <p>No mês de janeiro uma criança veio integrar o grupo o 22, apresenta no seu comportamento indicadores de bem-estar e implicação de nível baixo. Apesar de tudo tem sido acarinhado pelo grupo de crianças nomeadamente o grupo de crianças mais novo. Duas crianças tem sofrido um retrocesso no seu nível de implicação e por vezes ambos prejudicam o bem -estar de algumas crianças do grupo.</p>

2. Análise do contexto
Atender a: aspetos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.
Aspetos positivos: <p>As crianças adaptaram-se bem ao novo elemento a educadora de substituição que veio trazer uma maior estabilidade e tranquilidade ao ambiente educativo pela sua sensibilidade e recursos e experiencia começando a construir uma relação de</p>

<p>cumplicidade e empatia maiores. Foi implementada uma nova rotina e instrumentos de organização de tempo como um novo quadro do tempo.</p> <p>Uma maior aposta em actividades de expressão plástica, de promoção das conceções da linguagem e da escrita e de competências matemáticas.</p>
<p>Aspetos negativos:</p> <p>O aparente retrocesso dos níveis de implicação de duas crianças e ainda a estagnação de uma terceira. A possível sinalização de uma nova criança que veio integrar o grupo.</p>

<p>3. Opiniões das crianças sobre o jardim de infância</p>
<p>Aspetos positivos:</p> <p>Gostam do projeto das histórias demonstram prazer na sua visualização e exploração maior implicação nas interações e gosto pelas saídas ao exterior e exploração do parque circundante e da ida á instituição vizinha para as sessões de ginástica e movimento.</p>
<p>Aspetos negativos:</p> <p>Não gostam quando se zangam ou tiram brinquedos quando estão a brincar.</p>
<p>Interesses ou desejos referidos:</p> <p>O gosto pelas histórias, canções e pelas sessões de movimento às sextas-feiras, o gosto por ir passear à Quinta das flores ou “FLORESTA MÁGICA”, atividades de expressão plástica.</p>

<p>4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:</p>
<p>A parceria como equipamento vizinho, com a equipa de intervenção precoce e a solidificação e cumplicidade dos elementos da equipa da sala e ainda com a equipa alargada de ji.</p>

<p>5. Ideias para o desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo/Turma</p>
<p>Continuar a proporcionar atividades e experiencias- chave que vão ao encontro do bem-estar e implicação do grupo de crianças de acordo com os seus interesses e necessidades.</p>

Apostar nos passeios ao exterior e continuar a desenvolver o projeto “ Quem conta um conto, liberta um sorriso e pronto” alterar o quadro das presenças para uma tabela mensal e o quadro do tempo e incluir na rotina o hábito de por a mesa. Começar a compilação do portfólio e individual, continuar a desenvolver o portfólio de sala. Envolver os pais na vida da sala e desenvolvimento dos filhos.

Ficha 3g- avaliação intercalar

Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo

Data: Fevereiro 2015

Considerando a análise/apreciação 2g (direcionadas ao grupo e contexto), que objetivos se gostaria de alcançar?

Continuar e consolidar o aumento dos níveis de bem-estar e implicação do grupo de crianças incidindo através da área da formação pessoal e social, as restantes áreas de conhecimento, utilizando como ponto indutor o projeto” Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto”.

	1. Aspetos específicos de mudança	2. Iniciativas ou ações a desenvolver
Oferta educativa	Continuar a desenvolver Jogos de cooperação e partilha, alterar e renovar alguns materiais, e jogos enriquecer as áreas com materiais diversificados.	Ter como ponto indutor as histórias, introduzir instrumentos de organização do tempo quadro das presenças e do tempo. Continuar a desenvolver o projecto “quem conta um conto liberta um sorriso e pronto, trabalhando através dele as restantes áreas de conhecimento.
Clima de grupo	Continuar a promover o aumento dos níveis de bem-estar e implicação nas interações e ambiente educativo	Promover atitudes de respeito partilha e cooperação no sentido de resolução dos comportamentos de oposição através do diálogo e compreensão.
Espaço para iniciativa	Ter em conta os gostos e opiniões das crianças envolvendo-as na organização e implementação de regras de grupo fazendo o grupo	Dar tempo de intervenção nos momentos planear –fazer rever de forma equitativa e justa ao grupo de crianças, utilizando uma tabela para registar as suas escolhas.

	refletir no seu cumprimento e responsabilidade.	
Organização	Consolidar a organização do tempo e espaço de acordo com as necessidades das crianças e interesses, bem como proporcionar atividades em paralelo e uma maior oferta de espaços de brincadeira.	Exploração de todas as áreas da sala em simultâneo e em sistema de rotatividade. Envolver as crianças na rotina planejar – fazer – rever. Incluir e promover uma ação educativa mais individualizada e em parceria com a equipa interdisciplinar e terapeuta de intervenção precoce.
Estilo do adulto	Cuidar de todas as crianças com carinho e respeito através de uma ação educativa socio construtivista respeitando o seu ritmo e individualidade, promovendo as suas potencialidades apoiando as suas dificuldades no sentido de capacidade de superação. Dando continuidade ao trabalho desenvolvido com entusiasmo e alto nível de implicação dos adultos da sala.	Estar atenta os indicadores de observação de bem-estar, de envolvimento e implicação do grupo de crianças e adequar as atividades promovendo as restantes áreas de desenvolvimento.
Outros aspetos	Continuar a trabalhar em parceria.	Estar aberta e desperta para novas parcerias e trabalho em conjunto com a restante equipa de j1 e parceiros.

ANEXO 7

Avaliação final- 3ºCiclo

Ficha 1g- Avaliação geral do grupo- Data: junho 2015

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implcação						Comentários
Números das crianças participantes do estudo *	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1.					X					X			Nível alto- muito alto
2.				X						X			Nível alto
3.				X	X					X			Nível alto
4.					X						X		Nível muito alto
5.					X						X		Nível muito alto
6.				X						X			Nível alto
7.					X						X		Nível muito alto
8.				X						X			Nível alto
9.			X	X					X	X			Nível médio
10.					X						X		Nível muito alto
11.					X						X		Nível muito alto
12.					X						X		Nível muito alto
13.					X						X		Nível muito alto
14.					X						X		Nível muito alto
15.					X						X		Nível muito alto
16.					X						X		Nível muito alto
17.					X						X		Nível muito alto
18.				X	X				X	X			Nível médio- alto+ estável
19.					X						X		Nível muito alto
20.					X						X		Nível muito alto
21.					X						X		Nível muito alto
22.			X	X				X	X				Nível – médio-Alto

Ficha 2g- Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Data: Junho 2015

1. Análise do grupo

O que me agrada:

Atualmente o grupo demonstra um nível de bem-estar e implicação muito alto no contexto de sala. A entrada do educador de substituição veio trazer uma maior criatividade, dinâmica e riqueza do ambiente educativo de interações entre criança-criança e criança adulto bem como uma atenção mais individualizada junto do grupo de crianças. Entre outros aspetos de enriquecimento de atividades e oferta pedagógica. Enalteço também a parceria institucional coma instituição vizinha, , onde têm decorrido sessões de movimento no ginásio todas as sextas feiras.

Através do projecto “Quem conta um conto liberta um sorriso e pronto”, que tem tido como intuito desenvolver competências de sociabilidade através daa exploração de literatura para a infância, histórias e contos sendo também um ponto de partida para atividades e projetos, jogos de partilha respeito pelo outro e cooperação. A prossecução deste projeto tem promovido um maior nº de interações positivas de atitudes positivas, no qual se constata um grande crescimento evolução e maturação do grupo de crianças, abordando e trabalhando transversalmente competências das restantes áreas de conhecimento e domínios. De onde também se destacam um acentuado crescimento e apropriação de competências pelo grupo de crianças.

O meu crescimento enquanto educadora estagiária/investigadora na conceção do preenchimento destas fichas de avaliação e da sua utilidade no acompanhamento e análise do crescimento do grupo de crianças, tornando-se um valioso instrumento de organização e intencionalidade das ofertas que vão ao encontro das necessidades do grupo de crianças.

O que me preocupa:

Apesar de manifestarem um acentuado crescimento o grupo de crianças a crinaça nº 22, veio integrar este grupo foirecentemente referenciado para despiste de NEE. Para além desta criança existe em diagnóstico um grupo de três crianças. Este grupo apresenta atitudes/ indicadores que demonstram um maior nível bem-estar e de implicação. A crinaça nº 9, devido ter faltado muito tempo por ter sido operada aos

adenoides regrediu os seus níveis de implicação e por vezes de bem-estar demonstra pouca concentração nas atividades e brincadeiras bem como na relação com o restante grupo sendo por vezes, indutora de conflitos pela sua dificuldade de partilha, interrompe as brincadeiras e por vezes quando contrariada pelos seus pares bate-lhes, fazendo com que quase todas as crianças do grupo não a integrem nas suas brincadeiras, sendo preciso a intervenção dos adultos na resolução destes conflitos de uma forma positivista. A criança nº2, cresceu bastante, ainda usa fralda mas finalmente a mãe começa a mostrar alguma cedência na remoção desta. Por isso a equipa já iniciou um trabalho de controlo dos esfíncteres.

2. Análise do contexto

Atender a: aspetos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

Aspetos positivos:

A consolidação das relações adulto/ criança e adulto / famílias. As crianças adaptaram-se bem ao novo elemento a educadora de substituição que veio trazer uma maior estabilidade e tranquilidade ao ambiente educativo pela sua sensibilidade e recursos e experiencia começando a construir uma relação de cumplicidade e empatia maiores. A implementação e significação da nova rotina e instrumentos de organização de tempo como um novo quadro do tempo.

Uma maior aposta em actividades de expressão plástica, de promoção das conceções da linguagem e da escrita e de competências matemáticas e de conhecimento do mundo, através de vários projetos desenvolvidos.

Aspetos negativos:

O aparente retrocesso dos níveis de implicação de uma das crianças (nº9), com NEE e ainda a sinalização de uma quinta, nº 22.

3. Opiniões das crianças sobre o jardim de infância

Aspetos positivos:

Gostam do projecto das histórias demonstram prazer na sua visualização e exploração maior implicação nas interações e gosto pelas áreas recentemente implementadas no

exterior e exploração a pé dos parques circundantes sobretudo o parque da quinta das flores, e ainda as visitas com viagem de camioneta aos parques: Alvito, Nações e Serafina, a visita á exposição da lego no Campo Grande com a experiencia de andar num transporte publico, o autocarro, e da ida semanal á instituição vizinha, para as sessões de ginástica e movimento.

Aspetos negativos:

Nada a reportar

Interesses ou desejos referidos:

O gosto pelas histórias, canções e pelas sessões de movimento às sextas-feiras os passeios os amigos de brincadeira, a exploração das áreas novas do exterior.

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:

A parceria com a instituição vizinha, com a equipa de intervenção precoce e a solidificação e cumplicidade dos elementos da equipa da sala e ainda com a equipa alargada de ji e famílias.

5. Ideias para o desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo/Turma

Continuar a proporcionar atividades e experiencias chaves que vão ao encontro do bem-estar e implicação do grupo de acordo com os seus interesses e necessidades. Proporcionar ajuda na continuidade do encaminhamento das crianças com NEE, ajuda aos pais na nova etapa que se parenta e ainda uma bela festa de despedida e uma informação detalhada do crescimento dos filhos, evidenciando a sua colaboração e implicação neste, através dos portefólios de sala e individual.

ANEXO 8

Série 2- gráficos das áreas de conhecimento abordadas (transversalmente trabalhadas ao longo do estágio).

